

Cláudia Pires Costa

A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís – Maranhão

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Cláudia Pires Costa

A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís – Maranhão

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Professora Doutora Margarida Delgado Paiva

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre está comigo na jornada da vida, fortalecendo a minha fé e esperança;

Agradeço especialmente aos meus pais, Agripino Soares Costa e Deusimar Pires Costa, de quem sempre tive apoio incondicional e que contribuíram diretamente na realização do meu trabalho;

Aos meus irmãos, Luís Cláudio Pires Costa, Sara Jane Pires Costa, Ana Paula Pires Costa e Marcelo Pires Costa, que me apoiaram durante toda minha caminhada;

Aos meus companheiros de trabalho, que permaneceram ao meu lado, apoiando e incentivando sempre, em especial Maria do Socorro Castro, Fernanda Evangelista, Daniele Amorim e Claudiane;

Às amigas especiais Helimara Rodrigues Elias e Roseana Moreno Garbino, que sempre estiveram comigo em todos os momentos da minha vida;

À minha amada avó, Maria Verbena Passos Pires, que aos 94 anos é exemplo de força e perseverância e que incentiva todos os netos e bisnetos para alcançarem seus sonhos;

Ao amigo querido, Vitorino Mota, pelo companheirismo e palavras de força e fé;

Aos colegas do mestrado, pelo incentivo na conclusão do trabalho;

À minha querida professora Telma Bonifácio, pelo apoio e incentivo ao longo dessa caminhada;

Agradeço à minha estimada orientadora, Prof^a Dra. Margarida Delgado, que esteve de forma incansável durante todo o processo na construção desse trabalho;

Agradeço também a todos os partícipes que contribuíram diretamente na conclusão do trabalho.

Ser humano é ser junto. É necessário negar a afirmação liberticida de que “a minha liberdade acaba quando começa a do outro”. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre. Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, de família, de lazer, ninguém é livre. Por isso, é preciso que à Paz – para que ela se efetive – se acresça a justiça. E o que é justiça? São todos e todas terem Paz.

Cortella (2007)

RESUMO

Propõe-se conhecer como se dá o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas escolas públicas da rede estadual na região metropolitana de São Luís tomando-se como orientação as políticas de inclusão, com ênfase nos direitos das crianças com TEA em idade escolar a estarem na escola e os deveres concernentes às escolas com a inclusão escolar destes sujeitos. Procuramos refletir sobre o TEA através da literatura especializada e dos trabalhos académicos recentes para servirem de suporte teórico e empírico no qual imergimos para encontrar respostas aos nossos objetivos. Para tanto utilizamos uma abordagem qualitativa sem perder de vista a ênfase quantitativa e os instrumentos de recolha tais como o questionário semiestruturado tomando como referencia os objetivos a serem alcançados e a entrevista não estruturada. Os locais de investigação foram: uma escola da zona urbana e outra escola da zona rural da região metropolitana de São Luís do Maranhão, escolhidas de forma aleatória. Por fim, fizemos a discussão e análise dos dados recolhidos através da triangulação dos resultados encontrados. Concluimos que a inclusão de alunos com TEA nas escolas públicas da rede estadual na região metropolitana de São Luís ainda precisa ser entendida pelos gestores, professores e pais de alunos na medida em que embora as leis estejam em consonância com o pensamento cambiante ainda não foi internalizada pelos sujeitos envolvidos nesse contexto escolar para ser colocada em prática em sua totalidade nas escolas da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Transtorno do Espectro do Autismo. Rede Pública. Escolas.

ABSTRACT

It is proposed to know how the process of inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in public schools of the state network in the metropolitan region of São Luís is taking place, with inclusion policies focusing on the rights of children with TEA at school age to be in school and the duties concerning schools with the school inclusion of these subjects. We sought to reflect on Autism Spectrum Disorder through specialized literature and recent academic work to serve as theoretical and empirical support in which we immerse ourselves in finding answers to our goals. For this, we use a qualitative approach without losing sight of the quantitative emphasis and the collection instruments such as the semi-structured questionnaire, taking as reference the objectives to be achieved and the unstructured interview. The research sites were: a school in the urban zone and another school in the rural area of the metropolitan region of São Luis do Maranhão, chosen at random. Finally, we made the discussion and analysis of the data collected through the triangulation of the results found. We conclude that the inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in public schools of the state network in the metropolitan region of São Luís still needs to be understood by the managers, teachers and parents of students to the extent that although the laws are in consonance with the changing thinking has not yet been internalized by the subjects involved in this school context to be put into practice in its totality in the schools of basic education.

KEYWORDS: Inclusion. Autistic Spectrum Disorder. Public network. Schools.

ÍNDICE

Lista de siglas	xi
Lista de tabelas	xiii
Lista de quadros	xv
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	3
1.1. Transtornos do espectro do autismo (TEA): o que é?	3
1.2. Políticas públicas para inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas escolas da rede pública	7
1.2.1. Dos direitos de inclusão aos desafios de sua efetivação	12
1.2.2. Do direito à educação inclusiva da pessoa com transtorno do espectro do autismo	15
1.3. O que dizem os especialistas da área	23
1.4. A gestão escolar mediante as políticas de inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo	26
Capítulo II – Estudo empírico	37
2.1. Problema e objetivos	37
2.1.1. Problema	37
2.1.2. Objetivos	40
2.2. Metodologia	41
2.2.1. Locais de estudo	42
2.2.2. Participantes	44
2.2.3. Técnicas de coleta de dados	51
2.2.4. Técnicas de tratamento de dados utilizadas	52

2.3. Confiabilidade e validade	57
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS ENCONTRADOS	59
3.1. Discutindo as entrevistas aplicadas aos gestores da SEDUC	59
3.2. Análises dos registros campo nas escolas lugares das investigações	64
3.3. Análises dos inquéritos por questionários aplicados aos gestores, professores e pais dos alunos das escolas investigada	79
Considerações Finais	91
Bibliografia	99
Apêndices	109

LISTA DE SIGLAS

ABA	–Applied Behavior Analysis
ABRA	– Associação Brasileira de Autismo
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AMA	– Associação dos Amigos dos Autistas
APA	– Associação Americana de Psiquiatria
ATA	– Escala de Avaliação de Traços Autistas
CAAE	– Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	– Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	– Classificação Internacional de Doenças
CNE/CEB	– Conselho Nacional De Educação/Camara de Educação Básica
DNEE	– Diretrizes Nacionais da Educação Especial
DSM /IV	– Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EDuC@	– Publicações online de educação metodologia ScIELO
MEC	– Ministério de Educação
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
ODS	– Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PePSIC	– Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNE	– Plano Nacional de Educação
SA	– Síndrome de Asperger
ScIELO	– Scientific Eletronic Library Online
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SRM	– Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	– Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TEA	– Transtorno do Espectro do Autismo

TEACCH	– Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	– Transtornos Globais de Desenvolvimento
URE	– Unidade Regional de Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de sujeitos na Escola Urbana (EU).....	45
Tabela 2: Número de alunos do turno vespertino na Escola Urbana (EU).....	46
Tabela 3: Número de sujeitos na Escola Rural (ER).....	48
Tabela 4: Número de alunos do turno vespertino na ER - Ensino Médio.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: 1ª questão do objetivo 1 – Escola Rural.....	80
Quadro 2: 2ª questão do objetivo 1 – Escola Rural.....	81
Quadro 3: 1ª questão do objetivo 2 – Escola Rural.....	82
Quadro 4: 2ª questão do objetivo 2 – Escola Rural.....	83
Quadro 5: 3ª questão do objetivo 2 – Escola Rural.....	84
Quadro 6: 1ª questão do objetivo 3 – Escola Rural.....	86
Quadro 7: 1ª questão do objetivo 1 – Escola Urbana.....	88
Quadro 8: 2ª questão do objetivo 1 – Escola Urbana.....	88
Quadro 9: 1ª questão do objetivo 2 – Escola Urbana.....	89

INTRODUÇÃO

É comum encontrarmos em sites populares e académicos a informação de que entre os anos de 1943 a 1944, dois psiquiatras austríacos chamados Leo Kanner e Hans Asperger utilizaram respectivamente, o termo “autismo” para identificar grupos de crianças que apresentavam características de isolamento social, falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, intenso foco num assunto de interesse especial e movimentos descoordenados. Para Greenspan & Wieder (2006) “foram estas observações que levaram aos referidos psiquiatras descreverem sobre este distúrbio de comportamento” (p.56).

É desse contexto histórico que partimos para conhecer de que forma a literatura oficial, que orienta as políticas públicas e educacionais no Brasil sobre a inclusão de sujeitos escolares com transtorno do espectro do autismo, sejam eles crianças, jovens e/ou adultos, trata dessa problemática na sociedade de um modo em geral e nas escolas de forma especial, tendo em vista os mesmos estão amparados constitucionalmente e têm assento garantido na escola da rede pública ou privada.

Alguns trabalhos académicos desenvolvidos nas universidades brasileiras e estrangeiras tratam a problemática do autismo do ponto de vista do transtorno emocional ou psicológico e poucos se interessam pela situação de inclusão escolar destes sujeitos no processo de ensino e aprendizagem escolar, embora tratem especificamente da síndrome do espectro do autismo de forma quase imperceptível. No entanto, não chegam a dados concretos da inclusão desses indivíduos no contexto escolar, situação esta que vai além do ser matriculado ou integrado na escola, pressupondo-se que o problema tem maior alcance socio-educacional.

São estes pressupostos que orientam a nossa reflexão, com vista à construção desta dissertação de mestrado. Questionamos desta forma, como é feita a inclusão desses alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)

nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

Partindo desta questão construímos nossos objetivos:

Objetivo Geral – Conhecer o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

Para tanto esta dissertação está organizada em duas partes a Parte I- que trata do Enquadramento Teórico e está composta dos seguintes capítulos: Capítulo 1 – Transtornos do espectro do autismo (TEA): o que é? Desenvolvemos uma base teórica com vista à compreensão do conceito de Escola Inclusiva e TEA assim como sua reflexão nos trabalhos acadêmicos existentes nos repositórios institucionais sobre essa problemática; no Capítulo 2 - Procuramos na agenda dos governos recentes conhecermos o alcance das políticas públicas brasileiras e maranhense de amparo à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) especificamente nas escolas da rede pública estadual da região metropolitana de São Luís, com destaque aos direitos de inclusão regulamentados em leis, pareceres e resoluções e os desafios que se fazem presentes para sua efetivação no contexto da escola pública da região metropolitana de São Luís; o Capítulo 3 – Procurou saber e refletir sobre o que dizem os especialistas sobre essa problemática desde o direito à inclusão aos desafios à sua efetivação até à garantia desse direito instituído pelas leis brasileiras e internacionais. Na parte II – discorreremos sobre o Estudo Empírico apresentando Problema do estudo investigativo e os Objetivos Gerais e Específicos; a Metodologia utilizada; a caracterização dos locais da investigação e dos Participantes da mesma seguida dos Instrumentos de coleta e análise de dados. No último Capítulo IV tratamos da análise e discussão dos resultados encontrados. Por fim, apresentamos as Considerações Finais e a Bibliografia.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Transtornos do espectro do autismo (TEA): o que é?

Etimologicamente “autismo” origina-se da palavra grega “autós” que significa “próprio” ou “si mesmo” e foi introduzido na literatura científica em 1911 pelo médico psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler que ao descrever a perda do contato do indivíduo com a realidade, utilizou o termo “autismo” (Fonseca, 2007, p. 3).

Para Baptista & Bosa (2002) o debate relativo à educabilidade dos sujeitos com autismo, o desconhecimento sobre esse transtorno e as recentes investigações e tem levado os autores dessa temática à percepção de uma base transdisciplinar para entender o “autismo” enquanto síndrome presente nas pessoas portadoras do referido transtorno do espectro do autismo (TEA).

Baptista e Bosa (2002, p.95) questionam “o ato pedagógico de tratamento do autismo, o qual para os mesmos deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explore a pergunta: quem é esse sujeito?”.

Nesse contexto em 1943 o médico psiquiatra austríaco Leo Kanner identificou num grupo de crianças com alterações na linguagem tais como: a fala descontextualizada, acompanhado de distúrbios alimentares, atividades e movimentos repetitivos (estereotipia) e ansiedade, partindo desse contexto, Kanner publicou um artigo, cujo título foi “Distúrbios autísticos do contato afetivo” onde descreveu esse quadro utilizando a noção de autismo consagrada por Bleuler, considerando que a causa dessa condição poderia ser identificada como “a incapacidade dessas crianças de estabelecerem relações de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (Kanner, 1997, p. 156).

Em 1944 o médico psiquiatra austríaco Hans Asperger, utilizando novamente o termo “autismo” de Bleuler, descreveu em seu artigo “Psicopatia autística na infância”, os comportamentos de crianças cuja fala e campo de interesses eram incomuns para a idade biológica em que se encontravam, tinham, por exemplo, aguçado interesse nas ciências naturais e exatas (Brasil, 2013). Asperger considerou que tais problemas tinham uma origem biológica, possivelmente genética.

Este pensamento psicanalítico começou a se modificar com as observações clínicas feitas em bebês, constatando-se que “antes que qualquer fator humano, psicológico ou ambiental pudesse influenciar no comportamento de bebês, o autismo não era uma doença primariamente adquirida ou feita pelo homem que os tornassem crianças com autismo” (Kanner *apud* Brasil, 2013).

Foi a partir destas descobertas que o psicólogo Bernard Rimland fundou, em 1965 nos Estados Unidos, a Autism Society of America e a psiquiatra Lorna Wing, em 1962 na Inglaterra, a National Autistic Society (Brasil, 2013).

Baseando-se nestas perspectivas, difundiram-se estratégias educacionais e comportamentais como o método Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children [TEACCH] e o método Applied Behavior Analysis [ABA] (Brasil, 2013).

No início de 1980, Lorna Wing analisando a síndrome descrita por Hans Asperger em 1944, a qual teria modificado parte da descrição clínica feita até aquela época, conforme pode ser constatado na citação abaixo,

Tanto o Autismo quanto a síndrome descrita por Asperger, compartilhavam da mesma tríade sintomática: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para tornarem-se estereotipadas e repetitivas (Wing, 2013, p. 29).

O artigo de Wing (1981) levaria ao gradual fortalecimento da noção de continuum ou “espectro do autismo” nos anos e décadas seguintes, e contribuiria para que a “Síndrome de Asperger” fosse incorporada à classificação psiquiátrica em 1990.

Em razão disso, o foco desses estudos, voltou-se para o desenvolvimento cognitivo e o campo da psiquiatria passou a fazer mudanças nos critérios de classificação do autismo, classificando-o como “Transtorno do Neurodesenvolvimento”.

Laís Pereira Khoury et. al. (2014) explica que a mais recente classificação do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – 5 (DSM-5), publicado em 18 de maio de 2013 adotou o termo “Transtorno do Espectro do Autismo” (TEA) para designar quatro categorias de transtornos que hoje formam o TEA: o transtorno autista, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação.

No âmbito nacional, o conhecimento sobre o TEA também foi sendo construído gradativamente. Em 1983, fundou-se em São Paulo a primeira Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) do país, e em 1989, a Associação Brasileira do Autismo (ABRA) a qual promoveu o I Congresso Brasileiro de Autismo.

Ainda que o fator etiológico do Autismo continue a estimular novas pesquisas pela ciência médica, conhecer as muitas formas em que ele pode se manifestar é o primeiro passo para exigir que leis como a de nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que recentemente instituiu no país a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo venham a dar o apoio que os portadores precisam para desenvolver suas potencialidades (Brasil, 2012).

Belizário Filho (2010) caracteriza o sujeito portador de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) quando este apresenta uma alteração acentuada na interação social e na comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente, e dependem do nível de desenvolvimento e da idade. Os alunos com TEA apresentam diversas formas de ser e agir, com respostas diferentes entre si.

Para a Associação Americana de Psiquiatria, o TEA se relaciona a um diagnóstico por meio de um déficit na interação social e na comunicação e de comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014). Para Araújo & Neto (2014),

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (Araújo & Neto, 2014, p. 70).

Gupta & State (2006, p. 30) indicam que “TEA possui evidências de ter base genética”, e que recentes descobertas na área oferecem a possibilidade de avanços na descoberta da real causa do autismo e dos demais transtornos do espectro (Schwartzman, 2011). Assim existe uma quebra de paradigmas do TEA como doença, na compreensão da sua especificidade como um transtorno que se manifesta na infância e prossegue na vida adulta.

O diagnóstico do TEA na área médica é clínico. O médico procura através de critérios clínicos, e com a ajuda multidisciplinar de outros profissionais da área da saúde (médicos psiquiatras e neuropsiquiatras, psicólogos e psicopedagogos), dar diagnósticos parciais que vão sendo clarificados durante o acompanhamento do paciente acometido de TEA, além disso, o apoio dos pais e/ou responsáveis é imprescindível para excluir outras hipóteses de diagnóstico, além de exames laboratoriais e por imagem, contudo, o diagnóstico é eminentemente clínico (Schwartzman, 2011). Dessa forma não seria seguro definir o que é autismo ou o que é TEA de forma contundente, visto que para uma gama de especialistas esse transtorno possui faces diferenciadas em contextos diferenciados.

1.2. Políticas públicas para inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas escolas da rede pública

O movimento iniciado em Jomtien, na Tailândia em 1990, denominado Educação para Todos (EPT) e reiterado em Dakar, em 2000 e em Incheon, em 2015, tem contribuído para influenciar a agenda dos governos com vistas ao alcance de resultados positivos na oferta educativa em âmbito global.

Na base desse movimento está a perspectiva de que os sistemas educativos, a partir da liderança dos agentes governamentais, devem se responsabilizar pela oferta educativa com qualidade e sem qualquer tipo de discriminação ou restrição de oferta a grupos sociais específicos de todos os cidadãos. Articulada a outras agendas e tratados nacionais e internacionais relativos aos direitos humanos, essa é uma condição necessária para a promoção da justiça social, o combate à desigualdade e a construção de sociedades mais justas.

Estudos realizados no Brasil sobre as desigualdades de acesso, permanência e sucesso escolar mostram que os indivíduos estão historicamente excluídos de oportunidades sociais e educacionais no país, notadamente aqueles com deficiência/transtorno ou síndrome, os quais estão alocados na linha de exclusão que apresenta os menores percentuais de acesso à escola, bem como menor chance de permanência no ambiente escolarizado com trajetórias regulares e resultados educacionais mais favoráveis.

Entre esses grupos sociais que estão excluídos do ambiente escolar se incluem os portadores de transtornos do espectro do autismo (TEA) embora, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (United Nations, 2006), ratificada pelo Brasil com *status* constitucional em 2009 (Brasil, 2009), esteja na base dos esforços das Nações Unidas para contribuir com a garantia dos direitos desse grupo de indivíduos.

Essa Convenção foi o primeiro tratado global de direitos humanos do século XXI, e reposiciona a questão da deficiência a partir das questões sociais e culturais, que supostamente introduzem barreiras e limitações no acesso das pessoas com deficiência a direitos fundamentais, embora estas pessoas sejam sujeitos de direitos e não indivíduos cuja condição impõe restrições de acesso à cidadania plena.

Em sintonia com os avanços preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006/2009), os educadores brasileiros têm empreendido esforços no sentido de contribuir para o avanço dessa agenda, pois já é possível termos nas salas de aula regulares alunos e alunas com TEA junto com os demais alunos, dado que representa muito mais do que um direito em si mesmo.

Na verdade essa discussão faz parte de uma reflexão sobre a escola inclusiva que enriquece as possibilidades de desenvolvimento de todos, alimenta valores e fortalece a cultura de paz, inclusão, solidariedade e valorização da diversidade, princípios que estão na base das ações de diversos países, dentre eles o Brasil.

Tal iniciativa nasceu da intenção de subsidiar e fortalecer os processos de formulação de políticas, programas e projetos alinhados com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (United Nations, 2006; Brasil, 2009) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

É importante destacar que tal marco normativo traz princípios e pressupostos reafirmados em documentos mais recentes, como a Declaração de Incheon (Fórum Mundial de Educação, UNESCO, 2015) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (2015).

Conhecer e disseminar tais experiências dos poderes públicos representa um passo importante para a efetivação desse esforço nacional de inclusão educacional, condição essencial para que o direito à educação se estenda a todos os brasileiros, pois sabemos que nos anos pós-Constituição de 1988, o

Brasil se alinhou ainda mais aos movimentos internacionais na luta pela garantia dos direitos humanos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi fundamental para situar a questão da deficiência num novo patamar de conceitos, ao defender o respeito às diferenças e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana. Procurou-se, dessa forma, deixar de tratar as pessoas com deficiência apenas a partir de uma perspectiva médico-clínica, para posicioná-las como indivíduos que têm o direito de estar na sociedade, por meio da garantia de acesso a todos os espaços e atividades sociais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece também o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo entre os seus princípios a constituição de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Esses fundamentos também estão na base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo Ministério de Educação (MEC) que define diretrizes para os sistemas de ensino visando ao estabelecimento de políticas de educação inclusiva pelos entes federativos. Um dos aspectos presentes tanto na Convenção quanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz respeito à defesa inequívoca de que todos os estudantes com deficiência e transtorno de altas habilidades/superdotação (TGD) devem frequentar escolas regulares.

Na base desses fundamentos desta Convenção está a compreensão de que, segregar os alunos com deficiência em escolas ou classes especiais, contraria os princípios da escola inclusiva e para todos. Uma escola onde não há lugar para alunos com deficiência é, de fato, uma escola que segrega e discrimina.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas quanto às condições básicas, visando à garantia de acesso, à participação e à aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares e indica que, para os casos em que se mostrar necessário, esses

alunos deverão contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que tem como funções identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Essas atividades são distintas em relação àquelas realizadas nas salas comuns e não as substituem.

Nesse contexto, a construção de escolas inclusivas para todos, conforme a legislação nacional constitui um enorme desafio para os sistemas educacionais. Implica transformações profundas nas representações sociais e culturais, de toda a comunidade escolar, a respeito das pessoas com deficiência.

Além disso, tal legislação supõe ressignificar as práticas pedagógicas e os papéis dos profissionais da educação e ainda, demanda repensar materiais, processos, espaços e tempos. Dessa forma conforme a legislação nacional sobre os princípios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a educação inclusiva questiona e supera uma visão artificial de heterogeneidade entre os alunos, indicando que a escola para todos é uma escola de seres múltiplos e únicos.

A educação inclusiva, desse modo, induz os sistemas educativos a repensarem sua noção de diversidade, de direitos fundamentais, bem como seus princípios de participação, convivência sociais e democráticos. Com isso, ganham todos: a escola, seus profissionais, os alunos e suas famílias (Mantoan, 2010).

Mantoan (2010, p.21) destaca que “processa-se uma micro-revolução cultural no interior das escolas com potencial para contribuir com avanços para toda a sociedade”. Entretanto, as resistências a um modelo de escola para todos, sem discriminações de qualquer tipo a alunos com deficiência, ainda são presentes na escola atual.

Afinal, o modelo de educação especial para alunos com deficiência em escolas especiais, com ênfase na deficiência e não no indivíduo, com princípios clínicos e não pedagógicos, perdurou por décadas e resiste

amparado tanto por visões socioculturais – que não incorporaram os avanços no campo dos direitos humanos e das políticas educacionais ocorridos em âmbito internacional – quanto por interesses econômicos claramente identificados em instituições que historicamente ofereceram educação segregada em escolas especiais, com farto aporte de recursos públicos e que ambicionam não perdê-los (Mantoan, 2010).

Esse debate, marcado por uma franca oposição entre os defensores da escola inclusiva, para todos, e aqueles que acreditam que uma parte ou todos os alunos com TEA não têm condições de frequentar escolas regulares, esteve fortemente presente na discussão e na tramitação da proposta do novo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014-2024).

Desde a proposta encaminhada pelo MEC ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, passando pelas várias comissões da Câmara e do Senado, o texto da Meta 42 do Plano, que trata especificamente do atendimento educacional aos alunos com TEA, TGD e altas habilidades/superdotação, vêm sofrendo alterações que refletem as posições e os interesses em conflito.

Na base dessa disputa está, principalmente, a introdução do termo “preferencialmente” em um texto que estabeleceu como meta universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. A palavra “preferencialmente”, no caso, foi introduzida antes da expressão “na rede regular de ensino”. Ou seja, em vez de orientar os sistemas de ensino a atender necessariamente os alunos em questão nas escolas regulares, o termo preferencialmente torna optativo tal procedimento.

Assim, e de uma só tacada, esse texto contraria tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada pelo Brasil e incorporada ao texto constitucional (Brasil, 2009). Portanto, é fundamental posicionarmo-nos a favor da escola para todos, entendida como espaço de igualdade e pluralidade, de equiparação de oportunidades, de aprendizagem

e de convivência entre os diferentes; onde todos possam junto, desfrutar dos mesmos direitos, sem qualquer tipo de discriminação.

1.2.1. Dos direitos de inclusão aos desafios de sua efetivação

Iniciamos essa reflexão citando o artigo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 da ONU, no qual se adverte que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Para garantir tais direitos, é preciso atender ao que dispõe a Constituição Brasileira de 1988. Conforme Canotilho (2003, p. 377),

A positivação de Direitos Fundamentais significa a incorporação na ordem jurídica positiva dos direitos considerados ‘naturais’ e ‘inalienáveis’ do indivíduo. Não basta qualquer positivação. É necessário assinalar-lhes a dimensão de Fundamental Rights, colocados no lugar cimeiro das fontes de direito: as normas constitucionais. Sem esta positivação jurídica, os direitos do homem são esperanças, aspirações, ideias, impulsos ou até, por vezes, mera retórica política, mas não direitos protegidos sob a forma de normas (regras e princípios) de direito constitucional.

Assim tais direitos fundamentais “[...] devem ser compreendidos, interpretados e aplicados como normas jurídicas vinculativas e não como trechos ostentatórios ao jeito das grandes declarações de direitos” (Canotilho, 2003, p. 378).

Com base em nossa Constituição Federal (1988) o direito social à educação é considerado como um fim e um meio para o desenvolvimento do indivíduo em sociedade, do exercício da cidadania e da formação para o mundo do trabalho embora nem todos estejam usufruindo dessa prerrogativa em nosso país. Silva (2009, p. 313) afirma que:

Significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização.

A Constituição dá-nos a garantia de que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito, de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente.

Enquanto o artigo 206º e seus Incisos dispõem sobre como o ensino deverá ser ministrado, o artigo 208º dispõe sobre as formas em que o Estado deve garantir a efetivação desses direitos. Entre elas há a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (Inciso I), assim como a de que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência será dado, preferencialmente na rede regular de ensino (Inciso III) (BRASIL, 1988).

Na leitura dos dispositivos mencionados estão garantidos dois deveres do Estado, que são a efetivação do ensino básico obrigatório e o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) não como um substitutivo da escolarização básica e obrigatória ministrada na rede regular de ensino, mas como um complemento desse ensino.

Esta conclusão também pode ser feita pela leitura do artigo 21º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao dispor que a educação escolar se compõe de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior, e do artigo 58 da referida Lei ao estabelecer que a educação especial seja “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Citando estes mesmos artigos, Fávero (2004, p. 33) esclarece ainda que,

[...] não está escrito, em local algum, que ele dispensa o ensino fundamental obrigatório. Como atendimento educacional especializado, ou educação especial (LDBEN, art. 58 e ss.), é diferente de ensino escolar (LDBEN, art. 21), ele deve ser oferecido como complemento, não suprimindo sozinho o direito de acesso ao ensino fundamental.

Segundo o Censo das Pessoas com Deficiência de 2010 feitos pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, há no Brasil um grupo de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, entre elas as pessoas com TEA (BRASIL, 2012).

Apesar dos avanços legislativos advindos com a Lei nº 12.764 de 2012, ainda há muitos desafios a serem vencidos para que a inclusão social das pessoas com TEA lhes proporcione autonomia e independência suficientes para terem uma vida digna e produtiva (BRASIL, 2012).

Por outro lado às políticas públicas intersectoriais voltadas ao diálogo entre vários setores da sociedade civil, incluindo os familiares das pessoas com TEA, são os grandes aliados nesta jornada. A articulação entre o setor público e o privado é indispensável para que esse diálogo seja produtivo e eficaz (BRASIL, 2012, p.18).

No âmbito educacional, estas ações devem-se pautar no acompanhamento e sensibilização das escolas públicas e privadas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu projeto político pedagógico (PPP) e onde estejam inclusos os deveres e direitos relativos às pessoas portadoras de TEA.

Para Mittler (2003, p. 25) é preciso diagnosticar a demanda da escola, e isso inclui,

O currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de

todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

Assim a construção de um PPP que implique na valorização, capacitação e apoio aos profissionais da educação que estão envolvidos na rotina escolar são de fundamental importância para minimizar as barreiras impostas pelos padrões sociais e culturais que atrapalham o atendimento escolar ou não escolar das pessoas portadoras da TEA.

1.2.2. Do direito à educação inclusiva da pessoa com transtorno do espectro do autismo

Entendemos, conforme Both e Aiscow (2010) que as escolas inclusivas são aquelas que se adaptam para acolher todos os seus alunos independentemente de suas diferenças. Contrapondo-nos, portanto, a integração escolar, cujo processo busca a adaptação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola.

Neste sentido, Sassaki (2008, p. 84) afirma que, “no caso de alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla), a escola comum condicionava a matrícula a certa prontidão que somente as escolas especiais (e, em alguns casos, as classes especiais) conseguiriam produzir”.

Enquanto a integração escolar foca sua atenção no aluno com deficiência, a escola inclusiva centra seu foco nas necessidades das pessoas com ou sem deficiência, pois sua filosofia é promover o bem coletivo em meio à diversidade escolar (Mantoan, 2010).

A educação inclusiva, todavia, não se concretiza apenas com a matrícula na escola regular ou numa classe comum, mais do que isso “a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso,

permanência e aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não” (Gil, 2005, p. 24).

Para Gil (2005) a combinação desses dois dispositivos leva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, que podem ser exigidos por vias judiciais, caso não sejam respeitados. No caso do aluno com TEA, o AEE deve servir como complemento ou suplemento a sua formação escolar, objetivando a eliminação das barreiras que obstruem o processo de escolarização e impedem o desenvolvimento desse aluno.

Inegavelmente haverá alunos com TEA que irão requerer cuidados mais específicos, isso, porém, não pode significar o seu confinamento dentro de uma sala especial para lhe ministrar em separado o conteúdo escolar. Isto seria um contrassenso ao preconizado pela educação inclusiva (Fávero, 2004).

A própria Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência ao tratar desta questão determina aos Estados que façam adaptações no sistema educacional para efetivar que o direito à educação inclusiva seja livre de qualquer discriminação. Para lograr tal êxito, reza em seu artigo 24.2 que (Brasil, 2006, p. 146):

Art 24. 2 - Para a realização desse direito, os Estados assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A mais recente orientação sobre esta questão está na Lei ordinária nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece as diretrizes, metas e estratégias das políticas públicas de educação no país para um período de dez anos (Brasil, 2014).

Em consonância com as diretrizes do PNE, todos os planos estaduais e municipais de educação devem ser criados ou adaptados. O anexo do novo PNE, ao tratar sobre a educação inclusiva em sua Meta 04, consigna seu objetivo em:

Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Desta Meta, destacam-se dois pontos: as salas de recursos multifuncionais e o termo “preferencialmente”.

O Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foi implantado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, por meio do Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE para alunos com necessidades educacionais especiais.

A SRM é o ambiente no qual se disponibiliza um conjunto de equipamentos mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos e profissionais com formação especializada para o trabalho a ser desenvolvido na área em que o AEE será ofertado.

Importa dizer que o Atendimento Educacional Especializado feito na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o aluno com TEA deve integrar a proposta pedagógica da escola, sendo um complemento à sua formação

escolar, ou seja, o profissional da SRM deve trabalhar de forma articulada com o profissional que atua na sala comum e em horário diverso ao que este ministra sua aula.

Estes profissionais devem visar sempre o “desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centrada num novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (Alves, 2006, p. 13)

O termo “preferencialmente” tem gerado polêmica entre profissionais de educação, visto que, por ele vem se interpretando que o direito à educação básica obrigatória pode ser feito tanto em escolas especiais, quanto em escolas comuns. Como já demonstrado (no artigo 24.2, alínea a), o atual paradigma de inclusão social, internalizado na Constituição pela Convenção de 2006, destaca que não se deve excluir a pessoa com deficiência do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, pois isso não atende ao postulado constitucional.

Mantoan (2006, p. 61), alerta que a inclusão é, como muitos a apregoam, “um caminho sem volta”. Assim, esta luta está a impulsionar projetos de mudanças nas políticas públicas de educação, sendo imperioso que ela seja homogênea.

Quanto ao preparo dos profissionais, Chacon (2001, p. 22) sobre a alternativa de um modelo de ementa da disciplina específica de Educação Especial na formação destes profissionais, destaca que:

A sugestão da inserção da disciplina nos cursos de formação de professores e a ementa com o objetivo de nortear o trabalho dos educadores poderão desmistificar crenças e mitos em relação às pessoas especiais e contribuir para a diminuição do preconceito e o conhecimento real de suas potencialidades.

O autor completa ainda que para os professores que já atuam no ensino regular, isto pode ser feito por meio de cursos de capacitação, grupos de estudos e outras pesquisas que propiciem a este professor a reflexão e reinterpretação de sua prática pedagógica.

Araújo (1988), ao comentar sobre o direito à educação inclusiva entende que o convívio entre pessoas com e sem deficiência é essencial para o aperfeiçoamento das qualidades do ser humano. Em suas palavras fica claro que “a alteridade, o olhar para o outro, ajusta a nossa localização no mundo e permite o desenvolvimento da tolerância, do entendimento de outros padrões, de outro patamar de dificuldades [...]” (p.10).

O ensino inclusivo é comando constitucional em vigor há mais de vinte e seis anos, portanto, não pode o Estado argumentar que não teve tempo para adaptar suas estruturas humanas e físicas. Além do mais, o direito à educação figura como prestação positiva por parte do Estado, que deve garanti-lo como direito indisponível.

Para o MEC a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que destaca a igualdade e a diferença como valores indissociáveis na vida das pessoas, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao possibilitar o enfrentamento a todas as formas de discriminação e exclusão dentro e fora da escola.

Por reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de enfrentar as práticas discriminatórias, os órgãos políticos e sociais criaram alternativas para superá-las, dentre elas a educação inclusiva, com tomada de posição nas discussões que se estabelecem na sociedade contemporânea e na mudança de posicionamento da escola para a superação da lógica da exclusão.

Assim, o MEC, com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEE) organizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para organizar os referenciais norteadores dos sistemas educacionais inclusivos que se ocupam de nortear a reorganização das escolas no âmbito estrutural e cultural para que possam estar apta a receber os alunos sem distinção de raça, cor, condição econômica e ou atendimento especializado, pois tudo isso faz parte das políticas de promoção da escola inclusiva.

Observamos que existem muitas interpretações sobre o que seja a escola inclusiva, pelo que se torna importante refletir sobre este conceito, ajudando a clarificá-lo, junto da escola e profissionais, dos alunos e seus familiares.

Em termos de discurso, o foco da educação brasileira está voltado para a construção de uma sociedade inclusiva ancorada na compreensão da diversidade e no reconhecimento das diferenças, justificando a existência de uma escola inclusiva. Sabemos que este é um consenso constante dos debates educacionais, mas representa ainda desafio à escola e à sociedade (César, 2003).

O nosso interesse pelo tema vai possibilitar a incursão por um campo teórico complexo e polissêmico, mas que certamente trará uma contribuição aos educadores, que ainda precisem de informações e conhecimentos teóricos e práticos que os instrua sobre a compreensão do que seja uma escola inclusiva e lhes possibilite uma reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

Defende Salamanca (1994) o princípio da inclusão que se traduz pela luta em prol de uma educação para todos, e reconhece a igualdade de valores e direitos humanos, exigindo respostas educativas ao conjunto da sociedade brasileira conforme nos orienta a Constituição brasileira de 1988 quando deixa implícito em seu texto que, a escola inclusiva está seguindo os ditames da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – trata-se do

reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que acompanha os avanços do conhecimento e as lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, tal como é enunciada no discurso científico:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

Segundo Booth & Ainscow (2011, p.19) “gestores, professores e a comunidade escolar precisam ter consciência dos desafios da inclusão escolar e procurar incluir e discutir, através do PPP da escola, sobre o sentido da inclusão da comunidade na escola”. Sobre a importância da escola inclusiva, ainda falta aos educadores, coragem, garra e consciência profissional para iniciar esta trajetória, além de que precisam disseminar a ideia da inclusão total e não guetos de inclusão como temos observado na realidade escolar, completam os autores citados.

Nesta educação de todos, para todos e com todos, porquanto inclusiva, não haverá aluno repetente, reprovado, evadido ou excluído, todos terão oportunidades e direitos iguais de acesso, permanência, atendimento e acompanhamento escolar. Segundo Booth & Ainscow (2011, p.20),

Inclusão é uma abordagem baseada no desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a

aprendizagem e a participação de todas as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade.

Os autores do Index (Booth & Ainscow, 2011) deram uma grande contribuição quando lançaram a publicação do mesmo, muito embora não seja considerado como documento, pois não faz parte dos marcos legal e normativo sobre Inclusão produzida pelo MEC ou por qualquer outra instância pública, nem como um manual de orientação, conforme a própria origem da palavra que identifica a obra (Index significa relação, tabela), percebemos que a organização do manual, orienta para o conhecimento de etapas a serem seguidas pela escola para alcançar a “inclusão”, no entanto, a prática da inclusão não é um queima de etapas, mas sim uma tomada de consciência que as pessoas assumem sobre suas práticas. Os autores do Index colocam a inclusão como a negação da exclusão escolar, a escola construída para incluir.

Visto que os documentos oficiais caracterizam a escola como o lugar por excelência “para todos”, todos têm direito ao ingresso na escola, estando aí implícita a ideia de inclusão. Isolar a percepção da inclusão no ambiente escolar, enquanto fenômeno intrínseco a ela é quando menos redundante.

Ainscow (2002, p.17), refere que,

As soluções construídas para atender às necessidades especiais não devem dirigir-se exclusivamente aos alunos que experimentam dificuldades (do ponto de vista individual), ao invés disso, a resolução de problemas deve facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos (do ponto de vista curricular).

Trata-se de deixar de utilizar o termo necessidades educativas especiais, porque se na educação inclusiva entram todos os alunos todos fazem parte de um plano de trabalho mais amplo de melhoria escolar que persegue a igualdade e a excelência para todos os alunos. Portanto, enquanto a integração tem posto sua ênfase no aluno com necessidades educacionais especiais, a inclusão centra seu interesse em todos os alunos, pais, responsáveis, professores, gestores, enfim todos os indivíduos que fazem parte do projeto educativo da criança.

1.3.O que dizem os especialistas da área

Mantoan (2006, p. 61), alerta que “a inclusão é um caminho sem volta”, a impulsionar os projetos de mudanças nas políticas públicas da educação, que estará atrelado frontalmente com a formação dos professores com vistas à sua atuação nessa área, no que Chacon (2001, p. 22) corrobora,

A sugestão da inserção de disciplinas nos cursos de formação de professores e a ementa com o objetivo de nortear o trabalho dos educadores poderão desmistificar crenças e mitos em relação às pessoas especiais e contribuir para a diminuição do preconceito e o conhecimento real de suas potencialidades.

Adamuz (2003, p.6) vai mais além e diz que, “para os professores que já atuam no ensino regular, recomenda os cursos de capacitação, os grupos de estudos e outras pesquisas que propiciem a reflexão e reinterpretação de sua prática pedagógica com foco nos indivíduos portadores de TEA”.

Já Araújo (2013) ao comentar sobre o direito à educação inclusiva destaca que “o convívio entre pessoas com e sem deficiência é essencial para o aperfeiçoamento das qualidades do ser humano”, destacando que “a alteridade, o olhar para o outro, ajusta a nossa localização no mundo e permite o desenvolvimento da tolerância, do entendimento de outros padrões, de outro patamar de dificuldades (p.10)”.

O ensino inclusivo é constitucional, portanto, não pode ser negado pelo Estado de direito que tem a obrigação de oferecer escolas com pessoas preparadas e estruturas físicas compatíveis com essa demanda. Além do mais, o direito à educação também é dever do Estado, que deve garanti-lo como direito legítimo.

As reformas oriundas dos órgãos oficiais do Ministério de Educação, das Secretarias de Educação ou outros organismos similares estabelecem parâmetros, pareceres ou normas norteadoras do processo educativo, mas a interpretação dessas normas é feita geralmente à revelia e acabam não produzindo as mudanças necessárias.

Mudanças, aqui entendidas como novas atitudes comportamentais no interior da escola, influenciadas por novos modelos educativos que possibilitam melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem (Araújo, 2013).

Algumas mudanças podem ser inovadoras, outras nem tanto, mas em nenhum outro momento da história da educação brasileira vivenciamos este conjunto de orientações, normas e valores com vistas à escola inclusiva, que se inicia com a Constituição Federal de 1988.

Inclusão conforme Booth et al (1997,p.4) nos sugere, surge como “processo de participação crescente e exclusão decrescente dos locais sociais mais” definição essa que está de acordo com a definição mais recente (1996) da Inclusão Internacional que adotamos como modelo para esse trabalho:

A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as atividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade cotidiana (Booth et al, 1997,p.4).

Göttems (2009, p. 57) nos diz que legalmente o direito a educação está contido na Constituição Federal e em todos os outros documentos que dela emanam, portanto,

[...] a exequibilidade, do direito à educação subsiste na forma de prestações positivas do Estado para garantir a expansão do ensino como forma de garantir ao homem a incorporação ao seu patrimônio cultural e pessoal de conhecimento que lhe permita o desenvolvimento, o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho.

Assim, tais prestações positivas impostas ao poder público estabelecem o modo pelo qual este deve materializar os ditames constitucionais. Contrapondo-se o poder público ou omitindo-se ao cumprimento dessas prestações, abre-se ao administrado a faculdade do direito de exigir a obrigatoriedade do direito violado através da tutela jurisdicional, conclui o referido autor.

Os autores citados são unânimes em afirmar que

a limitação existente para a garantia dos direitos constitucionais que atendam aos portadores de necessidades educativas, nesse caso os portadores de TEA, devem ser efetivadas com base nos direitos fundamentais, especialmente de cunho social (Scarlet & Figueiredo, 2008, p. 205).

Marlmeistein (2009, p. 323-324) partilhando a mesma ideia, assevera que a efetividade do direito à educação inclusiva é também garantir a evolução do Estado Democrático de Direito, visto que a democracia não se representa unicamente na participação política da sociedade, mas também quando se luta para concretizar os ditames constitucionais.

Quando os direitos à educação inclusiva das crianças e dos adolescentes com TEA são respeitados, mais fácil se tornará sua jornada ao adentrar na etapa da vida adulta, quando, finalmente, chegar a hora de ingressar no mercado de trabalho.

Hargreaves (1998, p.48) refere-se à cultura dentro das organizações escolares como um contexto de crenças e valores donde se desenvolvem determinadas práticas que exige um conjunto de intervenções, decisões e certo grau de intencionalidade a fim de modificá-las com novos projetos e programas, estratégias de ensino e aprendizagem que traduzam a proposta educativa destes novos tempos, estas mudanças são identificadas como posturas inovadoras frente aos desafios que estão postos no ambiente escolar.

Segundo este mesmo autor, a cultura profissional decorrente da cultura organizacional pode trazer como consequência atitudes individualistas, burocráticas e estandardizadas dos processos educativos, diferentes da cultura que prioriza a diversidade e a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Segundo Ortiz González e Lobato Quesada (2003, p.76), escolas inclusivas são escolas que se encontram em movimento, que estão sempre a modificar as suas estruturas para não deixar que alguns costumes e hábitos se

estabeleçam de forma a prejudicar o desenvolvimento institucional. Em culturas escolares inclusivas haverá sempre mudanças, inovação e desafios, além disso, a presença dos pais deve ser uma constante no sentido de colaborarem com o desenvolvimento da colegialidade da gestão escolar.

Ferreira (2006, p. 27) descreve que nesse contexto inclusivo, todos são reconhecidos como iguais e, portanto, têm os mesmos direitos na escola, independentemente de condições econômicas, físicas e sociais, de raça, linguagem, de etnia.

A diversidade humana e as diferenças individuais devem ser consideradas recursos valiosos para promover aprendizagem significativa de todos os estudantes, sendo todos são igualmente acolhidos e valorizados na escola inclusiva, portanto, qualquer forma de discriminação deve ser combatida.

No que tange o direito à educação inclusiva, esta configura-se mediante as ações de múltiplos atores, formando um cenário macro e micro político, que atendam a diversas racionalidades e propósitos. Nesse contexto a intervenção dos órgãos gestores das redes municipais e/ou estaduais de ensino é indireta, mediada e complexa.

1.4.A gestão escolar mediante as políticas de inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo

Situar a gestão escolar no centro das discussões acerca da natureza política e social da inclusão dos alunos com TEA exige refletir sobre as posturas dos atores escolares, suas falas e seus fazeres, diante das novas formas de fazer, ser e conviver com os alunos portadores da Síndrome de TEA na perspectiva da gestão democrática e participativa, conforme a orientação da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), bem como das outras formas de normatização apontadas como necessárias e norteadoras dessa forma de educar como:

a) o **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990)**, identificado como um documento que reforça todos os dispositivos para que toda sociedade possa compreender e colaborar na formação pessoal e profissional das crianças e adolescentes. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Destaca que criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

b) a **LDB 9394/96 nos artigos 24, 37 e 59**, respectivamente, quando trata da base comum do currículo em todos os níveis e modalidades de ensino com ênfase na avaliação e na progressão continuada aos alunos com NEE; quando contempla conhecimentos e habilidades dos alunos como condição para avançarem nos estudos, ou seja, embora o aluno não acompanhe o currículo regular, poderá ser aprovado desde que demonstre através de suas habilidades, capacidades para a progressão regular, contemplando os alunos com NEE; determina o que pode e não pode ser entendida por educação especial, estabelecendo os critérios de oferta, a garantia de apoio especializado; o atendimento nas classes regulares com apoio instrumental no contra turno; assegura a oferta e a permanência dos alunos independentes de sua condição física, mental ou de locomoção; normatiza os currículos e estabelece parâmetros para a terminalidade dos estudos e a articulação com a sociedade civil no sentido de conveniar com programas suplementares de apoio aos alunos na perspectiva da inclusão social, sem perder de vistas a qualificação dos professores como uma das etapas a serem efetivadas, para a melhoria da escola inclusiva.

c) as **Diretrizes Nacionais da Educação Especial – DNEE (2001)** que prevêem a oferta de serviços de apoio pedagógicos especializados, em classe comum, mediante a colaboração entre o professor especializado em educação

especial, o professor de apoio a inclusão; os professores intérpretes; o professor regente e outros profissionais itinerantes;

d) o **Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade (2003)** que orienta para as políticas de construção de sistemas educacionais inclusivos e de apoio aos gestores, educadores e sociedade no sentido de desenvolver a escola inclusiva;

e) a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2007)**, e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, ratificam a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), tendo como objetivo constituir equipes de estudiosos para elaborarem as políticas públicas promotoras da Educação Inclusiva;

f) o **Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)**, que estabelece o **compromisso – Todos pela Educação**: este plano dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” estabelecendo os parâmetros dos níveis de escolaridade básica no país em 17 ações, globais e específicas, destacando dentre elas, a garantia do FUNDEB, a exigência do PDE e as respostas do IDEB como parâmetros para a gestão dos resultados educacionais, com estes instrumentos o referido plano, procura orientar para as condições salariais dos professores, a garantia de transporte escolar aos alunos, a inclusão digital e as prerrogativas da escola inclusiva com todos os mecanismos necessários a sua implementação, dentre eles Pareceres e Normas que normatizam os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) e o atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e fundamentalmente uma escola para todos;

h) o **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)**: estabelece metas e orientações em favor da educação como direito subjetivo, provocando reflexão e enfrentamento aos desafios postos pela educação contemporânea.

i) **A Declaração de Incheon – Educação 2030 e Marco de Ação da Educação rumo a uma educação e qualidade, inclusiva, equitativa e ao longo da vida para todos – originada do Fórum Mundial de Educação (2015)**: o Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações de inclusão educacional na

escola até 2030 garantindo oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Estes são os principais normativos que contemplam as prerrogativas da escola inclusiva. Além deles, temos os congressos, as convenções, os acordos e outras leis, pareceres e normas que abrangem de forma específica os alunos com NEE e os AEE.

Entendemos a gestão democrática conforme nos aponta Ferreira (2000), como “um processo de aprendizado e luta política que não está circunscrita tão somente aos limites das práticas sociais, mas vislumbra também as práticas escolares e sua relativa autonomia quando da exigência do PPP, como o instrumento que possibilita à criação de canais de participação no jogo democrático” (p.79), trazendo como consequência o repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais no seio das práticas educativas.

No Index, Booth & Ainscow (2011) destacam que a inclusão permite que a escola valorize igualmente todos os escolares, independentemente da posição que ocupem no contexto escolar, mas que esse processo só será possível quando permitir a todos os escolares participarem de forma igual na reestruturação das relações sociais de forma igualitária, reduzindo as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm dificuldades ou transtornos.

Visto dessa forma o processo de inclusão não depende apenas de seus princípios, mas também de seu processo, envolvendo níveis e áreas de gestão, da qual participam todos os escolares com a finalidade de contribuírem para uma oferta educativa com condições específicas de cada escola e do contexto na qual estão inseridas.

Como afirma Gentili (1995, p. 176), “em uma sociedade democrática, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção”; entretanto, sabemos dos desafios constantes aos quais estamos expostos com vistas ao desenvolvimento e manutenção de bons serviços educacionais inclusivos e abrangentes, em face das diversidades e

necessidades locais e globais resultantes das novas formas de pensar a gestão democrática no contexto atual.

Para Veiga (2009, p.70), torna-se fundamental que cada escola construa seu Projeto Político Pedagógico - PPP com o levantamento das necessidades de determinada comunidade escolar a curto e longo prazo; é necessário também o estabelecimento de objetivos e metas, organização, o planejamento de etapas e administração de recursos humanos e materiais que possam garantir, em primeiro lugar, o desenvolvimento das prioridades para o futuro através de planos de ação. Tudo isso exige sintonia de propósitos, liderança, trabalho colaborativo e cooperativo, permeando todo processo em diferentes frentes e etapas.

É nesse sentido é que se deve considerar que a construção do PPP se torna um processo de reflexão permanente em que os problemas da escola deverão ser analisados, procura de alternativas que sejam viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques, 1990, p.112).

O projeto educativo da escola deve estar de acordo com o que a LDB 9394/96 quando orienta em seu artigo 12: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Dada essa prerrogativa de autonomia as escolas podem constatar que a gestão escolar é "livre" para essa elaboração, desde que com a colaboração de sua equipe pedagógica além de representantes da sociedade civil organizada.

Esse artigo da LDB reforça os sentidos da educação, da cidadania e da sociedade, definindo que "o direito a educação exprime-se pela permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade", conforme preceitua a Constituição Federal do Brasil no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade,

ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Norteadas por estes princípios, toda a gestão escolar deve contribuir para que todos os alunos se desenvolvam integralmente no âmbito pessoal e social, tendo também em conta as funções culturais, socializadora, produtiva e igualitária, atribuídas à escola.

De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), na seção que pactua a educação como direito de todos, no Cap.III, Artigo 208 assegura que, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim segundo Santos (2007, p.77) caberá aos gestores escolares aqui entendidos como sendo toda a equipe escolar quando envolvem professores, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais e demais encarregados auxiliares de ensino “respeitar aos alunos na sua individualidade, colaborar com a manutenção de um bom ambiente de trabalho, adaptar a sua forma de ser e de estar mediante às exigências diversificadas de cada aluno”; cabendo aos encarregados e à comunidade educativa “valorizar o trabalho escolar, respeitando o esforço de todos quantos se dedicam à ação educativa, respeitar as crianças mantendo atitudes de afeto, articular com os escolares na defesa dos valores humanos fundamentais, colaborando no cumprimento das normas de inclusão escolar”.

Na implementação dessa agenda o foco da gestão deverá alcançar, atrair e reter os que estão excluídos ou sob o risco de exclusão. Além disso, para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, a gestão escolar deverá fortalecer o sistema educacional atuando de forma eficiente, transparente e eficaz conforme orienta a Declaração de Incheon (2015) fruto do Fórum Mundial de Educação 2015-2030, sediado na Coreia do Sul e estabelecendo uma nova visão para a educação mundial nos próximos quinze anos.

Para Lima (2006, p. 27),

A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência se modificou e vem se transformando ao longo da história. Muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos de direitos e deveres [...]. Somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa (Lima, 2006, p. 27)

Ao falar sobre a gestão escolar com enfoque no “Transtorno do Espectro do Autismo”, não estamos falando apenas de um mero desejo de incluir, pois a inclusão é um direito do autismo e de seus familiares e um dever da escola, a qual a família busca incluir. Sassaki (2005, p.22) assegura que,

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, na escola, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços.

Conforme a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno com Transtorno do Espectro do Autismo (Lei Berenice Piana, nº 12.764/12) sancionada pela presidente da república Dilma Rousseff em 2012, com a colaboração de José Henrique Paim Fernandes e Miriam Belchior, publicada no site do planalto, altera o § 3º do Art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, em seu parágrafo único sobre o sobre o acesso ao ensino regular (Brasil, 2012). O autista deve ter acompanhamento especializado na escola e isso é responsabilidade da gestão escolar.

Na referida Lei em seu inciso IV do artigo 2º diz que a pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo tem direito a um acompanhante especializado se assim for comprovada a necessidade. Ainda na lei 12.764/12 em seu artigo 7º diz que haverá punição de uma multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos ao gestor da escola que negar a matrícula do aluno com Transtorno do Espectro do Autista, bem como, também a qualquer outra deficiência (Brasil, 2012).

No entanto, cabe-nos perguntar: "O que significa a publicação da lei? Dentre outros benefícios, o autismo passa a ser considerado uma deficiência. Destarte, milhares de pessoas com o transtorno terão direito ao atendimento especializado na educação" (Cunha, 2013, p. 16).

Na verdade o que a Lei reafirma é o direito do indivíduo autista à educação em escolas da rede regular de ensino, bem como, também que o mesmo pode fazer uso de um profissional mediador com as devidas especialidades para seu apoio quando necessário.

O Decreto de nº 6.571 de 17 de setembro (foi todo revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011) em seu Artigo 1º fala sobre o apoio técnico e financeiro que a União deve prestar aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e da sua oferta da ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as demais necessidades educacionais especiais na rede pública do ensino regular e explica o que é o atendimento educacional especializado em seu § 1º que "considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Brasil, 2008).

De essa forma o aluno autista ter o direito de ser incluído no sistema público, tendo garantido o acesso à educação ampliada, pois lhe é possibilitado o atendimento educacional especializado, visto que é com o apoio desse atendimento que o autista poderá trabalhar suas potencialidades através de recursos e diversas atividades possibilitam sua inclusão no ensino regular.

Para a Declaração de Salamanca no capítulo III – 7º:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos,

acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Declaração de Salamanca, 1994).

Mas mediante a variedade de influências e situações que afectam aos alunos com TEA, Fontaine (2000, p.304) nos ressalta que,

Não se pode apreciar nem a escola por si mesma, nem a família por si mesma podem dar uma resposta de qualidade na educação dos menores. esta educação necessita de cooperação de ambas as instituições e da aproximação de toda a comunidade em que interactivam as crianças (Balster, 1991), e isso não só porque seja uma opção educativa interessante, mas porque, de acordo com Thompson(1993, p.3) “é moralmente, socialmente economicamente imperativo.

Mediante esse corolário cabe a gestão escolar privilegiar relações de liberdade individuais compatíveis com direitos coletivo, com vistas a reestruturação das normas e regras que venham a contribuir com a construção de uma escola de qualidade, coerente com os objetivos explícitos e implícitos nas finalidades educativas. Cabe à gestão escolar trabalhar com a família e comunidade escolar num tipo de educação global pertinente a uma comunidade pensante e criadora de condições de formação e desenvolvimento dos alunos com TEA que serão futuros cidadãos (Macedo, 1995).

Para Alarcão & Sá Chaves (1994) o pressuposto de uma gestão escolar com vistas à inclusão de todos os alunos independentes da sua condição biológica, social, econômica e cultural se assenta nos pressupostos de que “o desenvolvimento dos sujeitos depende dos contextos nos quais estão inseridos, quer do contexto imediato (microsistema) quer dos contextos mais vastos (macrossistemas)”.

Compete à escola e mais especificamente aos gestores criarem as condições para o estabelecimento de um relacionamento pedagógico, baseado numa margem de autonomia que garanta um clima afectivo estável e

equilibrado entre os escolares, com respeito mútuo, transparência nos sentimentos e emoções, não se compadecendo com atitudes de passividade, benevolência, mas tratando a todos como membros da comunidade educativa.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Problema e Objetivos

2.1.1. Problema

O problema que orienta esta investigação está consubstanciado na problemática sentida enquanto professores da educação básica convivendo com outros professores e com alunos considerados legalmente como especiais por serem portadores de dificuldades de aprendizagem, dentre eles os alunos com a síndrome de TEA bem como os seus familiares que nos acompanham nessa jornada educativa de inclusão dos mesmos na sociedade atual.

Conforme a LDB 9394/96 em seus art. 58; 59 e 60; assim está o registro:

Art.58 - entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Tais orientações contidas na lei da educação nacional estão em concordância com a proposta de democratização do ensino, sendo uma problemática mediante sua dificuldade para equacionar-se no contexto escolar priorizando a garantia de ingresso, permanência e acompanhamento especializado de todas as crianças em idade escolar que estejam regularmente matriculados, independente sua condição mental, física, social, econômica ou cultural ou que procurem uma escola para se matricular.

Na verdade, o ensino escolar brasileiro apesar do avanço da legislação, ainda continua acessível a poucos e essa situação se acentua quando alguns destes são portadores de doenças oriundas de patologias que dificultam seu rendimento escolar por terem transtornos do espectro autista, também conhecido como Síndrome de TEA.

Fato esse recorrente em qualquer ponto de nosso país, conforme se pode constatar quando temos informações através de trabalhos acadêmicos desenvolvidos dentro dessa problemática, em muitas escolas, públicas ou particulares e em todos os níveis de ensino, mas, sobretudo na educação básica, visto que a maioria desses alunos ainda se concentra nesse nível de ensino.

A inclusão escolar vem sendo mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças na escola regular, a qual está convocada pelas autoridades constituídas e nos documentos legais da educação brasileira a proclamar e colocar em prática a inclusão irrestrita de todas as crianças em idade escolar, embora saibamos que esta realidade carece de mudança de comportamentos, de sensibilidade e de reconhecimento dos direitos dessas crianças garantidos constitucionalmente.

Também sabemos que, sem essas mudanças jamais garantiremos as condições de que todos os alunos recebam a atenção e os ensinamentos necessários, segundo a capacidade de cada um a fim de que sejam respeitados como cidadãos.

Nesse contexto as questões que colocamos com vista à problemática sentida são:

- Como a escola pública estadual trata a questão da inclusão escolar dos alunos com Síndrome de TEA?

Mediante esse questionamento inicial incursionamos ao chão da escola pública estadual de São Luís do Maranhão para saber:

- Quais os mecanismos de orientação utilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão para orientar os gestores escolares no sentido da inclusão dos alunos com Síndrome de TEA?
- Existe de fato e por direito a inclusão dos alunos com Síndrome de TEA nas escolas da rede pública estadual de São Luís do Maranhão?
- Que problemas são decorrentes na opinião dos gestores escolares para a inclusão direito a inclusão dos alunos com Síndrome de TEA nas escolas da rede pública estadual de São Luís do Maranhão?
- O que dizem os professores sobre direito a inclusão dos alunos com Síndrome de TEA nas escolas da rede pública estadual de São Luís do Maranhão?
- Qual a opinião dos familiares (pais e ou mães) dos alunos com Síndrome de TEA nas escolas da rede pública estadual de São Luís do Maranhão?

Mediante as questões aqui levantadas, seguimos para a construção de nossos objetivos, os quais nos nortearam na pesquisa empírica.

2.1.2. Objetivos

Objetivo Geral – Conhecer o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

Objetivos Específicos:

- Analisar, nas políticas públicas brasileira e maranhense, as orientações de apoio à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.
- Conhecer como a escola básica gerência a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.
- Identificar na opinião dos pais ou responsáveis dos alunos o seu reconhecimento pelas ações da escola no que tange a inclusão dos alunos com TEA.

2.2. Metodologia

A metodologia adotada nesse estudo investigativo enquadra-se no contexto da pesquisa qualitativa, muito embora saibamos das limitações implicadas nesse tipo de pesquisa, seja pelos recortes necessários, seja pelos nomes omitidos ou eventos não mencionados, no entanto as questões que estão postas pelos adeptos da pesquisa qualitativa como método de investigação, nos indicam que ela ainda tem muito a contribuir com a pesquisa na área das ciências sociais e humanas conforme nos apontam Denzin & Lincoln (2000), Bogdan & Biklen (2001), Jean Poupart et. al., (1997).

Nesse sentido as pesquisas na área de educação tendem a utilizar o método qualitativo pela sua relevância na prática social quando trazem novas

questões a partir das publicações sobre a epistemologia da investigação empírica, notadamente em obras dos autores já citados antes, as quais nos mostram a densidade dessas questões presentes na pesquisa atual.

A pesquisa de cunho qualitativo é uma prática válida e necessária na reconstrução da vida social e os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta dessa via de investigação, não pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Para Erickson (1986, p.163),

A flexibilidade das regras concernente à realização da pesquisa qualitativa é uma das suas peculiaridades, por outro lado a abordagem hipotético-dedutiva coloca como primordial a definição do objeto de pesquisa e o seu delineamento se constitui um instrumental técnico para delimitá-lo, embora a pesquisa qualitativa tenha um caráter repetitivo e retroativo, nela se encontra a simultaneidade da coleta de dados, da análise e da elaboração do problema, que alguns teóricos denominam como modelo de adaptação contínua, sendo essa a sua grande peculiaridade.

Por outro lado, somente na pesquisa qualitativa existe a proximidade entre os atores sociais e o pesquisador, o que é confirmado por Poupart (1997) quando afirma que “nesse tipo de pesquisa o campo de estudo não é pré-estruturado, e nem operacionalizado de antemão. O pesquisador deve se render às condições particulares do campo e estar atento às dimensões que possam se revelar pertinentes (p.46)”.

2.2.1. Locais de estudo

A educação maranhense possui uma organização escolar que é denominada de Unidade Regional de Educação (URE) que foram criadas com o

objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa da educação escolar pelo governo do Estado do Maranhão, e que resultasse na melhoria das ações governamentais nesse setor.

As URE são em número de 19 (dezenove), dentre estas a de maior abrangência em número de escolas é a URE de São Luís, capital do Estado do Maranhão, a qual possui 05 (cinco) polos regionais, a saber: São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Raposa e Alcântara, conforme o mapa a seguir:

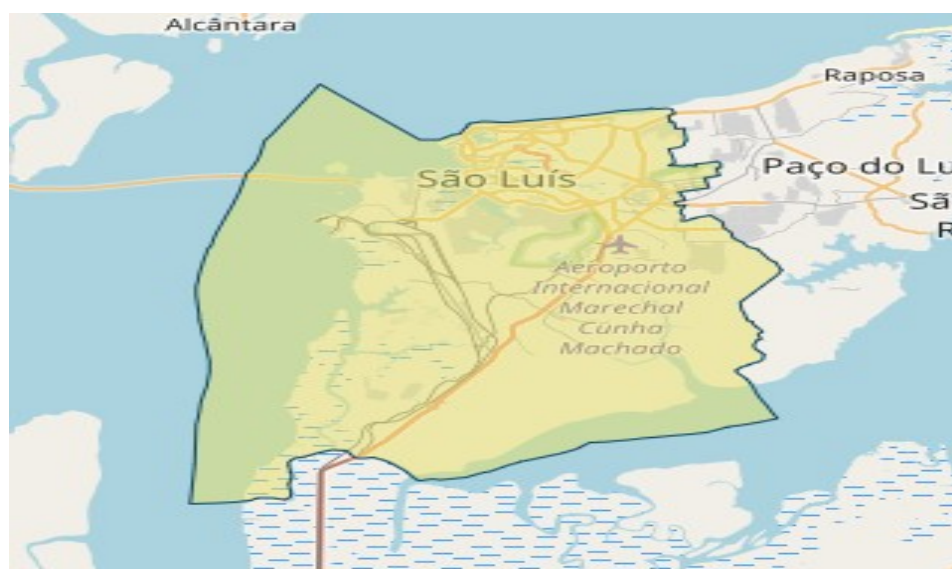


Figura 1: Mapa de São Luís. Capturado no site da SEDUC-MARANHÃO.

Nessa investigação, nosso recorte espacial assenta no polo regional São Luís o qual conforme Censo Escolar de 2015 teria nesse ano letivo, 147 escolas de ensino médio funcionando na capital São Luís. O Censo Escolar é um levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente, em todas as escolas da educação básica das redes pública e privada de ensino, sob a chancela do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

É dentro desse universo que escolhemos de forma aleatória duas escolas de ensino médio para lançarmos nosso olhar investigativo com vistas a conhecer como se trabalha em nível de educação como direito de todos os brasileiros em idade escolar (Brasil/CF 1988) a inclusão dos alunos portadores da Síndrome de TEA.

As escolas escolhidas estão situadas, uma na zona urbana da capital e outra na zona rural. Mediante esta orientação espacial escolhemos denominá-las Escola Urbana (EU) e Escola Rural (ER) respectivamente, com objetivo de preservar as suas identificações, de forma responsável e ética, muito embora tenhamos procurado obter tanto da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-MA, bem como da URE - São Luís as devidas autorizações para o desenvolvimento da nossa investigação. Feito isso, procuramos nos apropriar da historicidade das referidas escolas, bem como de sua localização espacial no contexto da educação local.

De modo geral as instituições de ensino pesquisadas atendem uma população heterogênea, proveniente de famílias de classe média baixa, que já frequentaram outras escolas públicas no início de sua escolaridade, qual seja, o ensino infantil e ou fundamental. Geralmente são alunos que moram nos bairros das escolas que frequentam e, eventualmente, alguns deles moram em outros bairros que se situam nas proximidades. São, na maioria das vezes, beneficiados pelos programas do governo federal e estadual, mais concretamente pelos programas “Escola para todos” e “Toda criança na escola” e, mais recentemente, “Escola Digna”, programas que em momentos políticos diferenciados procuram atender a demanda de sujeitos que carecem de escolarização com ênfase em melhoria da qualidade do ensino oferecido, qualificação de professores e melhoria da infraestrutura da escola de forma tímida.

Para, além disso, esses alunos que estão matriculados no Ensino Médio, nível e escolaridade que finaliza a educação básica obrigatória, encontram-se na faixa etária (13 a 17 anos) em consonância com a garantia oferecida pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(1996), cujas diretrizes apontam para o direito à escolaridade básica por parte de todas as crianças, jovens e adultos, sendo dever do estado e da família garantirem esse acesso e permanência deles, na escola.

2.2.2. Participantes

Os participantes dessa pesquisa são os gestores e professores de duas escolas da rede pública estadual de São Luís, capital do Estado do Maranhão além dos pais dos alunos, sendo que utilizaremos uma amostra de pais de alunos considerados com dificuldades de inclusão e permanência na escola e com transtornos do espectro autista (TEA) para que nos apontem as dificuldades de inclusão destes alunos.

Na verdade, o objetivo de nossa investigação é conhecer o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís, mediante a percepção do modo como são/estão incluídos no contexto escolar, acreditamos na confiabilidade da amostra composta pelos alunos com TEA e de sua pertinência sobre a problemática construída com o propósito de encontrarmos um resultado concreto. Cada escola investigada funciona em três turnos, a saber: matutino, vespertino e noturno, no entanto, escolhemos investigar somente a rotina escolar do turno vespertino.

Nesse sentido, procuramos conhecer no ambiente das escolas aqui identificadas como escola urbana (EU) e escola rural (ER) a composição do quadro de sujeitos investigados apresentados nas tabelas 1 e 2 abaixo com seus respectivos perfis profissionais.

Escola Urbana (EU)

Função	Nível de Formação	Condição Profissional	Total
Gestor	Superior	Nomeado	01
Adjunto			NE
Professores	Superior/ pós-graduado	Nomeados/Contratados	09
Coordenador	Superior	Nomeado	01
Agente adm.	01 – Ensino médio 01 – Ensino Superior	Contratados	
Merendeira			NE
Bibliotecária			NE
Assistente Social			NE
Psicóloga			NE
Serviços gerais	Ensino fundamental	Contratado	01
Total de sujeitos			14

Tabela 1: Número de sujeitos na Escola Urbana (EU)

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola na Zona Urbana

Percebemos na Tabela 1, referida acima, que algumas categorias profissionais são contratadas através de contratos feitos entre o Estado do Maranhão e empresas privadas para prestarem serviços às escolas públicas da rede estadual e que outras categorias profissionais são legalmente nomeados ou contratados via concurso ou seletivo público como orienta a LDB 9394/96 como é o caso dos professores.

Identificamos também na referida escola que muitas das categorias profissionais necessárias e exigidas por lei não existem na escola investigada, o que denota uma falha na operacionalização da inclusão que estamos a constatar nessa investigação, na perspectiva de que seria difícil tratar a inclusão de alunos com transtorno do autismo sem termos a colaboração de psicólogo ou de assistentes sociais na escola. Identificamos que o gestor geral trabalha sem o apoio de um adjunto, dado que aumenta seu trabalho na escola e sua responsabilidade profissional.

Turma	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
100	16	23	39
101	13	12	25
200	12	26	38
300	14	20	34
Total alunos em geral	55	81	136
Alunos com TEA	3	2	5

Tabela 2: Número de alunos do turno vespertino na Escola Urbana (EU)
Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola na Zona Urbana

Na tabela 2, temos o demonstrativo do número de alunos que estão regularmente matriculados e frequentam a Escola Urbana no turno vespertino, sendo que nesse universo temos 05 (cinco) alunos com TEA e 131 (cento e trinta e um) alunos que não apresentam transtornos diagnosticados.

Os alunos com diagnóstico de TEA não recebem nenhum tratamento específico, salvaguardando-se quando são convidadas a psicóloga e a assistente social da URE São Luís para atendê-los, ocorre que estas profissionais especializadas atendem toda a demanda da grande São Luís (região metropolitana) e que é feita de forma rarefeita e sem continuidade, portanto o trabalho da escola em relação aos alunos com NEE, restringe-se a inserção dos mesmos em salas regulares (não há verdadeiramente inclusão), tendo em vista que os professores e a própria gestora relataram não existir formação continuada para o atendimento com qualidade desses alunos. Os alunos com NEE dessa escola só não são retidos nas séries e sim promovidos porque a escola não se entende capaz de agir de outra maneira, para não trazer mais prejuízos ainda a esses alunos.

Mediante esse levantamento procuramos apropriarmo-nos da forma como esses alunos são matriculados e acompanhados, dados que nos permitiram perceber o grau de inclusão a que eles estão atendidos em sua síndrome específica.

A escola é de porte pequeno, com apenas 04 salas de aulas (todas climatizadas), uma sala da gestão, mas que também serve como sala de professores (não existe um espaço específico para os professores) uma cozinha pequena e que também serve como almoxarifado, um pátio pequeno, 2 banheiros sendo um para o sexo feminino e outro para o masculino, ambos sem acessibilidade para alunos com NEE. Toda a escola não tem acessibilidade (rampas, banheiros, sala multifuncional, dentre outros). A escola além de pequena tem sua estrutura física precária, com aspetos pouco convidativos, paredes sujas e muito maltratadas.

Escola Rural (ER)

A escola rural investigada é composta de seis salas de aula amplas, biblioteca (a gestora explicou que fez compra de novos livros e que estava no aguardo da chegada desse material), sala de professores, secretaria, sala da direção, cozinha, banheiros masculino e feminino (sendo um adaptado para cadeirante), banheiro dos professores, uma sala que serve como almoxarifado e um espaço de convivência com oito ventiladores (o espaço é muito quente e escuro) para reuniões de pais, festas, comemorações e etc. Todas as salas de aula são climatizadas (o que, de acordo com a gestora, aconteceu já na sua gestão) e com câmeras de monitoramento (ao todo 16 câmeras de monitoramento) por toda a escola, tendo em vista que pela sua localização e clientes que a frequenta, é lugar de conflitos de diversas origens, sejam de alunos, filhos de usuários de drogas, e por extensão alguns já são também usuários ou distribuidores das drogas em locais como a escola investigada, seja porque são originários de famílias desestruturadas, muitas vezes sem pai ou mãe, criados por avós que não possuem condições elementares para os educarem, cabendo a escola essa tarefa, que não é corretamente realizada devido também a falta de formação dos professores para atuarem nesse contexto suburbano.

Nesta escola (ER) investigada, temos a seguinte organização do quadro de profissionais:

Função	Nível de Formação	Condição Profissional	Total
Gestor	Superior/ pós-graduado	Nomeado	01
Adjunto	Superior/ pós-graduado	Nomeado	01
Professores	Superior/ pós-graduado	Nomeados / Contratados	16
Coordenador			NE
Secretária	Superior	Nomeada	01
Merendeira	Nível médio	Contratada	02
Bibliotecária			NE
Assistente Social			NE
Psicóloga			NE
Serviços gerais	Ensino fundamental	Contratados	03
Total de sujeitos			24

Tabela 3: Número de sujeitos na Escola Rural (ER)

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola na Zona Urbana

O cargo de gestor destas escolas é ocupado por dois professores, sendo uma gestora geral e uma gestora adjunta, que têm a incumbência de gerir as atividades letivas de 16 professores, destes a maioria é nomeada via concurso público e só excepcionalmente alguns são contratados para suprirem a demanda existente. Interessante destacar que em nível de educação da rede estadual de ensino, os gestores já são eleitos pela comunidade, desde o ano de 2016.

Cabe, de modo em geral, nas escolas da rede estadual, à gestora geral tratar da parte administrativa e funcional da escola, e à gestora adjunta tratar das rotinas pedagógicas e de comunicação com os professores, alunos e pais. Estas duas funções não contam no quadro como profissionais especializados permanentes na escola, para tratarem das questões pedagógicas e didáticas. Existem ainda na escola um coordenador pedagógico, um assistente social e

um psicólogo, além de uma bibliotecária para atender a demanda da biblioteca da escola, espaço esse também sem uma organização condizente com o que a lei de diretrizes e bases exige.

Vale ressaltar a disponibilidade da gestora dessa escola em nos atender e disponibilizar uma cópia do PPP da mesma, o qual nos deu uma série de informações necessárias e importantes para nossa investigação. Dentre as informações contidas no PPP foi possível identificar que nessa escola estão matriculados quatro alunos com laudos médicos de TEA e que segundo o registro estão sendo acompanhados por especialistas da SEDUC-MA. Não há psicólogos ou assistentes sociais permanentes na escola, o que existe é um atendimento quando se faz necessário a presença de um destes profissionais. Segundo a gestora existe a suspeição de que outros alunos possam estar enquadrados nessa patologia, mas não há laudo oficial que os identifique como portadores de síndrome de TEA.

Os professores dessa escola são, em sua maioria, nomeados e com licenciatura em diversas áreas do conhecimento como História, Geografia, Letras, Pedagogia e Ciências com habilitação em Matemática, Biologia e Química, além de habilitação em Sociologia, Filosofia e Educação Ambiental. Todas as habilitações que não são Licenciatura para a Docência, são especializações em áreas diversas. Há um professor com mestrado (em química) e os demais com especializações em áreas afins.

Esses professores atuam na escola numa média de 3 a 15 anos, tempo que a escola tem de fundação e suas faixas etárias variam entre 20 a 55 anos, predominando mais professores do sexo feminino. Nesse trabalho utilizaremos a codificação P1 a P16 para identificá-los na coleta e análise dos dados.

Os alunos dessa escola são em sua maioria provenientes de famílias de baixa e média renda, por serem filhos de lavradores, pescadores, estivadores, profissionais liberais, indígenas, quilombolas de empregadas domésticas, de barbeiros e marceneiros além de outras atividades afins. Quanto aos alunos

com TEA são todos alunos do ensino médio, sendo 3 alunos no 1º ano, 2 alunos no 2º ano e 1 aluno no 3º ano.

Nessa tabela 4, temos o demonstrativo do número de alunos que estão regularmente matriculados e frequentam a Escola Rural no turno vespertino, sendo que nesse universo temos:

Turma	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
1º ano	45	48	93
2º ano	22	56	78
3º ano	12	29	41
Trancados	-	09	09
Evadidos	-	-	-
Total geral	79	142	221
Alunos com TEA	03	03	06

Tabela 4: Número de alunos do turno vespertino na ER - Ensino Médio

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola

Nessa escola da zona rural, os alunos não possuem atendimento especializado no contra-turno, mas percebe-se uma preocupação muito grande em atender, mesmo que minimamente, esses alunos com NEE. Diante das insistentes solicitações por parte do corpo docente, a gestora solicitou junto a URE, um professor especialista na área, para atendimento no contra-turno e foi atendida no início do mês de setembro do corrente ano. Os professores, excetuando-se uma professora, não possuem nenhum tipo de formação continuada para o atendimento com qualidade desse alunado, mas tentam de forma tímida incluí-los em todas as atividades escolares. Mesmo assim, esses alunos com NEE ainda não têm valorizadas as suas competências e permanecem isolados e com as relações sociais pouco desenvolvidas.

2.2.3. Técnicas de coleta de dados

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multi metodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos destacar dentre estes a observação participante ou não participante, a entrevista em profundidade, a aplicação do questionário e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas. Para a descrição dessas técnicas, suas vantagens e aplicação lançarão mão de teóricos da metodologia da pesquisa como Denzin; Lincoln (2006), Ludke & André (1986) e Yin (2010), Bogdan; Biklen (1999), Christian Laville & Jean Dionne (1999), dentre outros.

Tais autores são unânimes em apontar as vantagens da técnica da observação pela sua interatividade, flexibilidade e sistematicidade; quanto à entrevista nos permite uma interatividade com possibilidades de aproximação com os sujeitos investigados só possível com esta e com o questionário que poderá ser estruturado ou semiestruturado. Quanto aos documentos são por excelência boa fonte de informações podendo conter informações importantes sobre o objeto investigado desde que lhe sejam feitas as perguntas pertinentes.

Nesse caso em especial utilizaremos a observação participante, visto fazermos parte da equipe de uma das escolas investigadas. Denzin (1978, p.157) define esta técnica como “uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista dos sujeitos e informantes, a participação e a observação direta, além da introspecção” que permitirá um mergulho no terreno investigado, na ótica de membro, bem como a influência sobre o que é observado, resultante dessa participação que deverá priorizar a descrição, o foco e a seleção das evidências encontradas.

Flick (2002, p.144) a luz de Spradley (1980, p.78) considera que delimitar e selecionar situações de observação são o ponto inicial e determinante para o desenvolvimento da investigação, assim este autor especifica nove dimensões da observação: Definir o espaço físico ou o lugar; Selecionar as pessoas que

serão envolvidas; Escolher as tarefas praticadas por estas pessoas que serão úteis ao problema; Definir os objetos presentes na situação; Selecionar a ação ou ato que se identifica diretamente com o problema; Destacar o conjunto de atividades realizadas pelos sujeitos escolhidos; Identificar a sequência dos acontecimentos; Destacar as realizações ou não das pessoas envolvidas; Cuidar das emoções sentidas ou expressas.

Dessa forma a observação de campo será um dos instrumentos utilizados para em consonância ou divergência aos outros instrumentos da investigação nos possibilitar um resultado acurado de nossos questionamentos para o alcance dos objetivos pretendidos.

2.2.4. Técnicas de tratamento de dados utilizadas

A metodologia da análise de dados desta pesquisa basear-se-á nas expressões escritas e orais elaboradas a respeito da qualidade, ao descrever detalhadamente comportamentos, citações diretas das experiências expressas pelos pesquisados, documentos ou registros, gravações de entrevistas e interações entre indivíduos. Para tanto, os dados serão compartimentados em unidades menores, sendo em seguida agrupados em categorias, de modo a focalizar temas, padrões e conceitos. Feito isso, se organizará os dados, objetivando uma visão mais geral das informações. Tal procedimento facilitará a elaboração das ideias conclusivas acerca dos resultados da pesquisa.

Pesquisas qualitativas geram um grande volume de informações que devem ser organizados e compreendidos, de forma contínua, para identificar as dimensões do problema, suas categorias, padrões e tendências a fim de desvendar-lhes seus significados. Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de organização e interpretação dos dados que se inicia na fase exploratória e acompanha toda a investigação.

Na medida em que os dados vão sendo coletados, o pesquisador deve ir fazendo as generalizações e interpretações necessárias gerando novas questões e aperfeiçoando as existentes num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final da pesquisa. Os instrumentos para análise de dados nessa investigação serão a tabulação numérica dos dados que permitirá um afunilamento dos dados obtidos, visto que “o processo de condução da investigação qualitativa reflete um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos investigados dado estes não serem abordados de forma neutra (Bogdan & Biklen, 1999, p.51)”.

Poder-se-á optar também pela triangulação de dados que corresponde a diferentes formas de investigar partindo do mesmo ponto. Para Denzin (1978) existem quatro tipos de triangulação: das fontes, dos métodos, dos investigadores e das teorias. Quando compararmos o discurso dos inquiridos estaremos fazendo triangulação das fontes, bem como quando utilizarmos comparação de dados quantitativos com qualitativos estaremos fazendo a triangulação dos métodos. Quanto às outras duas formas de triangulação não são comumente usadas por causarem implicações epistemológicas que entram em choque.

Para chegar a uma interpretação dos dados coletados na pesquisa pretendemos lançar mão da Análise de Conteúdo, expressão utilizada por Bardin (1977, p. 42), definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Assim entendemos que a análise de conteúdo trata das técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto por meio de procedimentos especializados e científicos, levando-se em consideração que nos seus primórdios esta traz um rigor positivista que necessariamente se dilui frente a uma interpretação mais

sociológica. Assim Bardin (p. 20) destaca que a análise de conteúdo não possui qualidades mágicas e raramente nos dá mais do que investimos nela.

Minayo (2005, p.316) aconselha o uso da análise de conteúdo temática que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação (texto ou questionário) cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objeto analisado.

Poder-se-á também tratar os dados coletados a partir dos diversos instrumentos e técnicas utilizando a “triangulação de dados”. O termo “triangulação” começa a ser construído na área da psicologia por Campbell & Fiske (1959, in Tashakkori & Teddlie, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas.

A partir daí, Denzin (1978) utiliza, amplia e (ao limite) “abre o leque” de imprecisão do conceito de “triangulação”, descrevendo quatro tipos diferentes de “triangulação”: a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica”.

1. A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes;
2. Na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados. Trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa;
3. Na “triangulação teórica”, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade;
4. Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin

distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo, o qual está mais aproximado de nossa pretensão investigativa.

Denzin afirmava que, em face das “fraquezas” e das “virtudes” de cada método, a “triangulação” consistia num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para a maximização da sua validade (interna e externa), tendo como referência o mesmo problema de investigação.

Neste sentido, o principal objetivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões. Opostamente, os dados contraditórios entre si seriam interpretados como sinal de invalidade/refutação de um ou de ambos os métodos usados ou resultados alcançados.

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc.

Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados. Nesse emaranhado teórico-metodológico sempre nos resta a indecisão sobre como analisamos e validamos a investigação.

Tendo em vista literatura utilizada e a natureza da presente investigação alinhada com os objetivos traçados, a recolha dos dados foi orientado pelos aportes teóricos objeto de nossa reflexão, os quais ancorados nos aspectos metodológicos escolhidos nos possibilitou conhecer e interpretar os

resultados alcançados, tomando por base a realidade investigada e o questionamento da realidade.

Confrontamos as informações obtidas pelas mais variadas fontes de dados como, por exemplo, os registros de campo obtidos durante o período dedicado a observação participante ou não participante, os dados obtidos em inquéritos por questionários que nos permitiu a aproximação com um conjunto de informações derivadas da pesquisa, os quais nos deram uma multiplicidade de informações com significados correspondentes aos pressupostos teóricos utilizados nessa investigação.

Tais resultados falam por si e quando relacionados com a literatura pertinente nos permitiu avançar com os questionamentos feitos a priori, possibilitando o cruzamento das informações recolhidas com os teóricos de sustentação da mesma, dados que confirmam a característica da investigação qualitativa e a confiabilidade e validade da mesma.

2.3. Confiabilidade e validade

Para Kirk & Miller (1986), a noção de confiabilidade de um trabalho acadêmico tem a ver com a garantia de que outro pesquisador poderá realizar a mesma pesquisa e chegar a resultados aproximados. Dessa forma, falar em confiabilidade numa investigação científica é falar de credibilidade do estudo. Confiabilidade pode ser entendida como um processo através do qual o investigador procura dar a garantia de que os resultados alcançados serão sempre os mesmos ou aproximado aos mesmos que ele encontrou naquele contexto investigado.

Temos plena consciência que estes resultados não foram submetidos a um processo de métodos rígidos, pois na pesquisa qualitativa não há um rigor metodológico rígido, estanque, visto que está aberta a novos horizontes, a seguir diversos caminhos, na perspectiva de encontrar novas pistas, de

encontrar outras explicações para o que está a ser investigado e conseguir responder às questões iniciais e aos objetivos enunciados, até porque as respostas encontradas estão sempre em direção do que foi questionado ou procurado com os instrumentos de coleta de dados, conforme nos apontam Cardoso (2014); Leão; Mello & Vieira (2009).

O tempo que permanecemos no local do estudo, aos quais nos referimos quando falamos das técnicas de recolha de dados, foi uma fase do nosso trabalho que nos permitiu identificar com pormenores as rotinas das escolas investigadas, as suas práticas e a forma como as pessoas vivem a inclusão dos alunos com TEA e este conhecimento, fundado numa observação refletida, em nossos registros nos permitiu “verificar que a informação se confirmasse mediante as nossas descobertas” (Cardoso, 2014, p.118).

No que diz respeito à validade dos instrumentos e dos processos que se procurou alcançar conseguimos realizar uma pesquisa que consideramos confiável, merecedora de ser tornada pública e de ser considerada no meio científico como uma reflexão científica fundamentada em nossos teóricos de bases.

Sampieri, Colado & Lúcion (1996) destacam que, nem todos os instrumentos utilizados nas pesquisas têm validade, mas todo aquele que tem validade apresenta confiabilidade. No caso deste estudo, tivemos o cuidado de dar conhecimento aos participantes das transcrições das entrevistas para que eles pudessem confirmar os dados registados, garantindo, assim validade à informação recolhida.

A triangulação dos dados, conseguida através da comparação das entrevistas entre si e com os registros de campo que tomamos durante a observação participante ou não participante, combinados aos documentos legais e oficiais das escolas investigadas foi uma estratégia que tivemos presente e que teve o propósito de conferir validade e confiabilidade ao resultado encontrado.

CAPÍTULO III– ANÁLISE DISCUSSÕES DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

3.1. DISCUTINDO AS ENTREVISTAS APLICADAS AOS GESTORES DA SEDUC

A utilização do instrumento entrevista já descrito no item 2.2.3 dessa dissertação que trata dos instrumentos de recolha de dados nos foi útil na medida em que obtivemos os depoimentos de duas autoridades constituídas que atuam na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão SEEDUC-MA, qual seja a Sra. R. S. F. (autorizou-nos identificá-la com as siglas do seu verdadeiro nome) é atualmente a Técnica Pedagógica responsável pela Supervisão de Educação Especial do Estado do Maranhão (SUEESP) e o Dr. Felipe Camarão atual Secretário de Estado da Educação do Maranhão, o qual autorizou o uso de seu nome completo e por extenso.

Estas duas pessoas foram importantes na nossa investigação na medida em que nos informaram sobre dados relevantes para balizarmos os demais instrumentos dessa investigação, os quais também tiveram importância para alcançarmos os objetivos propostos inicialmente.

A primeira entrevista foi com a Sra. R. S. F, Técnica Pedagógica responsável pela SUEESP-MA, em vinte e dois de agosto próximo passado quando nos dirigimos a referida Supervisão situada a Rua Tarquinio Lopes, 444 - Bairro Monte Castelo em São Luís, Maranhão, onde chegamos às 09h05min e fomos quase que imediatamente recebidos pela Sra. R. S. F. a qual inicialmente se negou a permitir a gravação da entrevista, mas que, por insistência nossa acabou concordando e demos início à entrevista, quando pedimos que nos falasse do panorama atual de sua atuação junto a SUEESP-MA.

A Técnica Pedagógica da SUEESP-MA nos informou que nos casos de TEA ou de outra síndrome em qualquer aluno da rede estadual está orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva feita pelo Ministério de Educação, o qual estabelece as Diretrizes para o Atendimento Especializado de alunos com TEA e demais síndromes e que esse diagnóstico é dado por especialistas da área médica quando os alunos são encaminhados ao Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana situado no Bairro dos Vinhais em São Luís, onde se processa a triagem dos mesmos e a orientação aos familiares no que diz respeito a escola que irá recebê-lo.

A referida dirigente da SUEESP-MA refere que, *“esse diagnóstico por vezes demora bastante e muitas vezes a criança é encaminhada a escola regular sem o respectivo diagnóstico definido, destaca também que é um diagnóstico clínico e posteriormente a criança volta a ser encaminhada a SUEESP para uma avaliação pedagógica”*.

Ao ser questionada sobre a fala de algumas mães, quando dizem que muitas vezes o diagnóstico não sai nunca e por vezes é repetidamente dado um diagnóstico igual a crianças diferentes, descrito como sendo o diagnóstico de “retardamento mental”, sem outros detalhes, a dirigente R. destacou, *“não ter respostas para esse registro”*. Enfatizando em seguida que, caso ocorra essa situação, quando detectada será tomada as providências cabíveis, ou seja, a criança será encaminhada ao setor clínico competente, destaca a referida senhora que atualmente esse atendimento está mais eficiente, principalmente nas crianças do ensino fundamental, o que melhora sua situação ao chegar ao ensino médio com um diagnóstico já definido, conclui a dirigente R.

No caso da recorrência de diagnóstico de crianças com retardamento mental, inclusive visto por nós nas escolas investigadas, a dirigente R destacou que, *“esse processo está melhor nos dias atuais e que quase sempre as crianças diagnósticas são encaminhadas a escola e ao atendimento especializado no contraturno, inclusive as crianças com TEA”*.

Quando questionada por nós sobre seu conhecimento e controle de todos os casos de TEA na região metropolitana de São Luís, a dirigente R disse que posteriormente nos daria essas respostas, por reconhecer que de imediato não teria como nos responder.

A seguir destacou o trabalho da sua responsabilidade sobre a formação dos professores em todas as escolas da Rede Estadual do Maranhão, embora reconheça a dificuldade de alcançar esse objetivo por ter a sua disposição uma equipe pequena de especialistas nessa área, mas destacou que, *“o esforço de todos para o alcance dos objetivos exigidos pelo MEC através da SEDUC - Maranhão é bastante grande”*.

Embora a dirigente R tenha-nos garantido disponibilizar as informações detalhadas do andamento dos trabalhos de inclusão dos alunos com TEA nas escolas investigadas, essa promessa não nos foi cumprida.

Adiantamos nessa análise que muitas das questões aqui levantadas já haviam sido enfatizadas pelos gestores, pais e professores das escolas investigadas quando da aplicação do questionário amostral a estas pessoas, corroborando a ausência de um diagnóstico preciso antes dos alunos serem encaminhados para a sala de aula, da falta de profissionais competentes e especializados para dar esse atendimento e da falta de formação específica aos professores que tem a responsabilidade de ensinar a esses alunos, donde podemos dizer que a inclusão pretendida pelos órgãos competentes ainda está longe de ser alcançada.

A segunda entrevista foi com o Dr. Felipe Camarão, Secretário de Estado da Educação no dia onze de setembro de dois mil e dezessete, dividida em duas etapas, vale ressaltar que percebemos por parte do Sr. Secretário mais disponibilidade em nos atender e mais segurança nas respostas que nos foram dadas, conforme podemos constatar a seguir.

Ao ser questionado sobre quais mecanismos são desenvolvidos para a inclusão de alunos com NEE e em especial com alunos com TEA nas escolas regulares da rede estadual de ensino da região metropolitana? O Secretário nos informou que *“existe um processo em andamento sobre a efetivação da*

educação inclusiva nas escolas da rede estadual de educação”, e que desde sua chegada à Secretaria de Estado da Educação providenciou que fosse feito um diagnóstico das escolas, no qual foi constatado que a educação oferecida era excludente e que a partir dali, ele, enquanto gestor tomou providências para melhorar os centros de triagem e de formação profissional, além de abertura de concurso para contratação de professores e outros profissionais necessários nessa pasta.

Também informou que foi estimulada a melhoria da atividade docente com aumento de carga horária, abertura de concurso público, dobra de cargas horárias, tudo para suprir de forma imediata à demanda existente nesse contexto. Destaca, o Sr. Secretário o empenho do Governo do Estado do Maranhão para contratação de professores já aprovados em concursos anteriores para dar atendimento a demanda de alunos com TEA e outras síndromes específicas.

Destacou também que na SUEESP, sob a direção da professora R. existe um trabalho incansável nos Centros ou nos Núcleos de atendimento especializado, mas também nas escolas com vista *“à educação inclusiva que na sua percepção não é só garantir o acesso e permanência do aluno na rede regular de ensino, nas escolas chamadas regulares, porque isso melhora a pessoa com NEE se houver um atendimento especializado. Para tanto, tem-se de melhorar o quadro de pessoal especializado para dar o atendimento correto a essas crianças ou jovens em idade escolar”*. A seguir destacou a criação dos Núcleos de Alunos com Altas Habilidades (NAHAS) outro passo importante para a educação inclusiva.

Na segunda parte da entrevista o Sr. Secretário aprofundou a explicação sobre a diferença entre centros e núcleos de atendimento especializado, pois o primeiro se propõe atender a todos os alunos que para lá se dirigem a fim de selecioná-los em conformidade com a síndrome que o mesmo apresente e encaminhá-los ao setor especializado e os núcleos trabalham com síndromes específicas para um atendimento mais pontual, *“de apoio, é para servir como reforço para que esse aluno que tenha deficiência possa ter um*

desenvolvimento mais acelerado e para que possa acompanhar o ritmo da escola, dos seus colegas. O centro não pode ser o fim, não pode ser a escola, não pode substituir a escola, é na verdade um complemento". Finalizou o Secretário de Educação.

Questionado sobre a formação do pessoal especializado, destacou que o *"Estado do Maranhão através da SEDUC não está mediando esforços para qualificar esse pessoal, dado que vai à contra mão da fala dos gestores e dos professores das escolas investigadas, quando afirmam não haver formação específica para tal atividade"*.

À pergunta: os PPP das escolas e o processo de inclusão e se a SUEESP estaria preparada para contribuir na construção ou reformulação do referido documento? O Sr. Secretário responde: *"A SUEESP tem condições, a gente tem, inclusive já estamos com parceria com o Ministério Público Estadual, nesse sentido de reelaborar os planos dos PPP, onde serão tratados não apenas a questão da inclusão dos alunos com deficiência, mas também a questão da sustentabilidade, da diversidade de gênero, do feminicídio, das questões raciais que enfrentamos aqui no Maranhão, então temos que fazer um trabalho mais amplo, onde não apenas a SUEESP estará envolvida, mas também toda a nossa equipe. É um trabalho como se fosse uma onda do bem se alastrando onde serão envolvidos vários atores como a SUEESP, a Secretária adjunta, as URES, gestores escolares, professores e também envolver toda a comunidade escolar, porque hoje a gente prioriza muito a gestão democrática, tanto que houve eleição para gestores, além de uma formação prévia e seletiva. Temos hoje vários conselhos funcionando plenamente: conselho de política sobre drogas, colegiados escolares, dentre outros"*.

Ao perguntar sobre o acompanhamento multidisciplinar dos alunos com NEE e em especial alunos com TEA, visto que só tem, de acordo com a SUEESP, uma psicóloga e uma assistente social para atender todas as demandas da região metropolitana de São Luís, o Sr. Secretário respondeu que esse quadro está superado, pois atualmente *"está sendo priorizado na meta 4*

do Plano Estadual do Maranhão (PEE) embora ele destaque que existem dificuldades as mais diversas, mas estão pririzando desde a parte estrutural até recursos humanos, para o alcance de metas de inclusão”.

Por fim o Sr. Secretário destacou que as parcerias estão sendo feitas seja com instâncias superiores (MEC), seja com as Secretarias Especializadas em Direitos Humanos para atender as demandas dos alunos com NEE e em especial alunos com TEA.

Concluimos dessa resposta que existem espaços contraditórios quando comparamos a resposta das autoridades constituídas Secretário de Educação e Técnica Pedagógica da SUEESP, bem como dos gestores escolares e dos professores que estão em atuação nas escolas investigadas, pois os mesmos afirmam recorrentemente o contrário do que afirma o Secretário de Estado da Educação, quando de sua entrevista conosco.

3.2. ANÁLISES DOS REGISTROS CAMPO NAS ESCOLAS LUGARES DAS INVESTIGAÇÕES

Com este instrumento procuramos conhecer o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís, tomando por referência à política pública brasileira e maranhense e as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

Mediante o reconhecimento dos terrenos investigados, procuramos especificamente identificar nas políticas educacional brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA e de como tais políticas são reconhecidas e aplicadas ou não aplicadas nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís, bem como conhecer empiricamente como a escola básica gerência a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís e

comparar essa prática com as respostas dos professores e dos pais ou responsáveis dos alunos no que tange a inclusão dos alunos com TEA.

Feita esta contextualização, passamos à apresentação da discussão dos resultados registros de campo o qual construímos durante um largo período de tempo com vista a perceber o grau de implicação da escola e de seus sujeitos com a inclusão dos alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís, mais especificamente numa escola situada na zona urbana da cidade de São Luís e outra na zona rural da referida localidade.

Feitas tais elocubrações, passamos ao registro do que foi observado nas visitas que fizemos às referidas escolas. Iniciando pela escola da zona rural onde a partir do mês de julho próximo passado iniciámos nossas visitas *in loco* à referida escola com a finalidade conhecê-la por dentro.

Podemos dizer que a visita às escolas Urbana e Rural foi, de início, prazerosa tendo em vista a forma amistosa como fomos recebidas nas duas escolas, embora uma delas estivesse em reforma de sua estrutura interna, a gestora demonstrou receptividade e interesse pela nossa investigação, colocando-se à nossa disposição.

Na verdade, a escola rural, por ser maior em espaço estrutural e número de alunos e professores, está mais próxima da inclusão de todos os alunos e em especial os alunos com TEA do que a escola urbana que apesar de ser menor, no entanto apresenta maior distanciamento no que desejamos que seja uma escola inclusiva.

Assim, optei por iniciar esse percurso de observação pela Zona Rural e no dia 23 de julho às 12h06min cheguei à escola localizada na zona rural da cidade de São Luís-MA fomos recebidas pela gestora C.J.P.S. a qual já nos aguardava de posse do documento de permissão que lhe havia enviado antes, para o trabalho de observação na referida escola.

A gestora falou-nos da alegria de receber uma professora fazendo um trabalho dessa natureza e me convidou para conhecer toda a estrutura física da escola, que se encontra em reforma. Explicou como as mudanças estão a

decorrer para melhor atender os alunos da comunidade e de seu meio. Percebemos, assim, que a escola está a passar por reformas internas, aproveitando o período de férias de alunos e professores. Foi-nos explicado que era uma gestão nova, assumida em janeiro do corrente ano, através de eleição direta e que estava colocando aos poucos a casa em ordem.

A escola é composta de seis salas de aula amplas, biblioteca (a gestora explicou que fez compra de novos livros e que estava no aguardo da chegada desse material), sala de professores, secretaria, sala da direção, cozinha, banheiros masculino e feminino (sendo um para cadeirante), banheiro dos professores, uma sala que serve como almoxarifado e um espaço de convivência com oito ventiladores (o espaço é muito quente e escuro) para reuniões de pais, festas, comemorações e etc. Todas as salas são climatizadas (o que, de acordo com a gestora, aconteceu já na sua gestão) e com câmeras (ao todo 16 câmeras) por toda a escola.

Depois de conhecer todo o espaço físico da escola fomos para a sala da direção para conversarmos com mais tranquilidade e explicar-lhe os objetivos do meu trabalho de dissertação. A gestora ouviu tudo atentamente e no término da nossa exposição, manifestou-se dizendo que *“o foco principal da sua gestão era o pedagógico, mas que para tanto foi necessário fazer adequações da estrutura física nem intuito de promover um desenvolvimento educacional maior e mais adequado aos estudantes dos três turnos da escola”*.

Falou também de toda a equipe: professores, funcionários da secretaria, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais, alunos e comunidade escolar, listando alguns aspectos exitosos e também algumas dificuldades que pretende superar em sua gestão, dentre elas, o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. De acordo com a gestora, *“os alunos estão inseridos no ambiente da escola regular”*, mas que a inclusão tem sido motivo de preocupação, visto que a escola não está realmente preparada para atender de forma legítima esses alunos.

Nesse mesmo dia fui apresentada à gestora adjunta da escola. Desse encontro tive acesso ao PPP da escola que me foi útil para conhecer os objetivos da escola, suas demandas e a inclusão que estão a fazer com alunos portadores de TEA.

Retornei à escola no dia 25 de julho, para continuar o diálogo sobre o PPP da escola e dei conta de que nesse documento existe uma lacuna sobre a inclusão de alunos com NEE, ou seja, não está incluso na redação do PPP nada que oriente para a inclusão dos alunos com TEA. De acordo com a gestora, a maior parte dos alunos com NEE são percebidos dentro do ambiente escolar, e que neste momento apenas quatro alunos possuem laudos médicos e são acompanhados pela Secretaria Estadual de Saúde.

“Existe nessa escola a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), detectados pelos professores, em função de algumas características básicas”, explica a gestora, no entanto não estão na triagem da SUEESP e os professores afirmam que esses alunos possuem TEA devido a algumas características que apresentam: dificuldade de socialização, movimentos corporais involuntários, fixação no olhar, dentre outros. A atual gestão afirmou já ter comunicado à SEDUC sobre essa suspeição, ressaltando que *“existe apenas um assistente social e uma psicóloga nesse setor para atender todas as escolas da Unidade Regional de Ensino-URE São Luís que são em torno de trezentos e cinquenta e que o acompanhamento desses alunos com NEE acaba se tornando rarefeito e ineficaz”*.

Obtive mais alguns documentos da escola incluindo o regimento interno (único para todas as escolas do estado do Maranhão), a ata de eleição de gestor escolar (a professora foi eleita através de voto direto de toda a comunidade escolar), nº de professores com suas respectivas habilitações, tempo de serviço e faixa etária, nº de alunos por ano, gênero e turno. Fui informada pela gestora que nessa escola estão matriculados quatro alunos, com laudos que os identificam como tendo retardamento mental.

No entanto, segundo a mesma, os laudos médicos são superficiais e sem orientações específicas para o atendimento dos alunos pelos professores na

sala de aula. Ressalta naquele momento que uma de suas prioridades nessa gestão é a reformulação do PPP a fim de contemplar a inclusão escolar de todos os alunos com apoio psicológico e social.

No dia 31 de agosto voltei à escola Rural às 13h00min e sou surpreendida pela euforia dos alunos no retorno das férias, pois estavam curiosos com o que havia mudado com a reforma da escola. Fui apresentada a cada um dos professores aproveitando para falar sobre o meu trabalho de dissertação. Um dos professores falou em nome dos demais, agradecendo a minha presença e dizendo que este trabalho iria contribuir muito para alertá-los sobre a inclusão escolar.

Fiquei surpresa pela recepção feita aos alunos pela gestora, pois havia um protocolo de recepção com um vídeo intitulado “Uma escola humanizada” e em seguida a gestora desejou boas vindas aos alunos e professores, aproveitando o momento para falar das mudanças estruturais da escola e o quanto isso ajudará na trajetória de aprendizagem dos mesmos. Chamaram-me à frente, onde me apresentei e falei da minha presença naqueles dias na escola e que ao longo de algum tempo estaríamos juntos nessa caminhada.

Dirigi-me à ala dos professores e aproveitei para conversar com eles nesses intervalos de aula que conhecemos na prática, sobre o tratamento dado por eles aos alunos com TEA e cujas preocupações, segundo eles, é constante, seja pela falta de preparação para um atendimento especializado, seja porque as famílias cobram mais do que contribuem. Marcamos a próxima visita para o dia 03/08/2017.

Lá estávamos no dia 03 de agosto para dar continuidade ao nosso trabalho de observação e diálogo com os professores. Normalmente dirigia-me, quando chegava a escola, à sala dos professores, mas esse dia fiquei no pátio e fui abordada por uma aluna que veio em minha direção e falou “*a senhora veio para nos ajudar*” e eu então expliquei que estava ali observando a rotina da escola, mas que esperava que o meu trabalho pudesse contribuir com as escolas da rede pública estadual do Maranhão. Ela sorriu para mim e

disse *“então seja muito bem-vinda”*. Achei aquela atitude muito bonita e educada, por parte de uma aluna de ensino fundamental.

Nesse dia a gestora deu-me o dossiê de dois alunos, um com laudo médico e outro sem laudo médico, mas que teriam problemas de alguma síndrome, os mesmos são irmãos, e estudam no turno vespertino do 1º e 2º ano, são introvertidos, não falam muito só observam o vazio, são organizados, frequentes, mas de difícil comunicação. Enfim, possuem as características apontadas pelos especialistas de portadores de TEA.

Nesse momento me chamou atenção a atitude de uma auxiliar de serviços da escola que me disse, *“eu morro de medo desse aluno, ele tem um olhar maligno”*. Perguntei-lhe o que ele já havia feito na escola e ela respondeu: *“ele fica olhando esquisito para as coisas, mas deve ter feito alguma coisa, ou vai fazer, nunca vi não”*. Nesse momento, toca para o horário do intervalo e todos correm para a fila da merenda. Os irmãos separadamente ficam de longe olhando, sozinhos, pareciam alheios, quando me deparei com uma aluna levando o lanche para os dois. Ambos receberam merenda sem dizer uma única palavra e cada um voltou a sua respectiva sala.

Observo nesses poucos dias de permanência na escola rural que a mesma precisa de orientações básicas sobre o que seja a inclusão escolar e principalmente de ajuda especializada para lidar com alunos com TEA. Somente assim a gestão escolar poderá orientar os seus professores e os funcionários em geral para lidarem com alunos com comportamentos diferente dos demais. No entanto, estes alunos estão amparados por lei para frequentarem a escola e serem acompanhados nas suas atividades escolares.

Falta, por parte da gestão, a procura de orientações nos setores especializados de educação básica existente no Estado do Maranhão e cobrar das autoridades o apoio de pessoal especializado para darem formações específicas aos sujeitos escolares, a fim de participarem desse processo de inclusão dos alunos com TEA e de outros que possam estar matriculados com outras síndromes específicas.

Nesse contexto, encerramos nossos registros na escola rural e começamos a analisar o resultado de nossa observação feita na Escola Urbana iniciada a 04 de agosto do corrente ano às 13h05min. Quando chegamos à escola fomos recepcionadas pela gestora da mesma, a qual já havíamos contatado por telefone. Apresento-lhe a autorização da URE, permitindo levantamento de dados junto à escola e visitas de observação ao longo do desenvolvimento do trabalho. A mesma recebe e agradece a escolha dessa escola, pois segundo ela, a escola é pequena, com um número menor de alunos, mas que necessita de muitas ações da SEDUC.

Esta escola, conforme foi dito, é menor do que a escola rural que descrevemos anteriormente, com um número menor de alunos, mas que necessita de muitas ações da SEDUC. Dirigimos-nos para uma sala que funciona como sala de professores e sala da gestão escolar, um ambiente pequeno, apertado, mas caloroso, onde a cada instante chegavam professores e alguns alunos para perguntar algo sobre as aulas.

A gestora entregou-me o PPP, regimento interno e um encarte que seria, segundo ela, a memória da escola e com a ajuda dos professores, informou-me qual o nº de alunos do turno vespertino (nessa escola funcionam dois turnos: vespertino e noturno). A nossa escolha recaiu pelo turno vespertino, o qual tem quatro turmas distribuídas conforme informação abaixo:

Turno Vespertino - Nº de alunos

- **Turma 100** – 39 alunos, sendo 16 masculinos e 23 femininos
- **Turma 101** – 35 alunos, sendo 13 masculinos e 12 femininos
- **Turma 200** – 38 alunos, sendo 12 masculinos e 26 femininos
- **Turma 300** – 34 alunos, sendo 14 masculinos e 20 femininos

De acordo com a gestora e em conversa com os professores que ali se faziam presentes, há uma suspeição nessa escola de quatro alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, sem laudos médicos, sendo um deles com TEA.

Pergunto sobre o acompanhamento desses alunos pela SEDUC, no que a gestora me responde ser insatisfatório, pois na Secretaria de Educação existe

apenas uma assistente social e uma psicóloga para atender toda a demanda de São Luís, informação essa que vai de encontro à obtida na escola rural.

Segundo a gestora *“nesse ano a equipe da SEDUC responsável por esse setor, esteve uma única vez na escola, viu os alunos, fez algumas anotações e até o dia de hoje nunca retornou”*. Os professores ratificaram a fala da gestora e completaram dizendo *“é melhor não virem, pois gera uma expectativa na escola e depois ficam apenas a frustração e a indignação”*. Uma professora lembrou-se da promessa de uma sala multifuncional desde o ano de 2013 e que até hoje aguardam para atendimento no contraturno dos alunos com NEE.

Dando continuidade ao diálogo com os professores, pergunto sobre o fazer pedagógico dos mesmos, diante de salas de aula com alunos com NEE e um deles responde *“não existe nenhum trabalho diferenciado com esses alunos”*, no que é interrompido pelo professor de geografia que diz *“não se tem como fazer um trabalho mais contundente porque a maioria dos professores não tem formação para esse tipo de atendimento e nem perspectiva de um futuro melhor nessa questão”*. Complementa ainda, *“são muitas as dificuldades dentro de uma sala de aula, que acabamos trabalhando de forma isonômica”*. Observo que a gestora concorda com a fala dos professores, pois a mesma balançava a cabeça de forma afirmativa. Os professores pediram licença e foram saindo para suas salas de aula.

A gestora pediu que eu retornasse outro dia, pois naquele dia as aulas funcionariam até às 15h45min. Despedi-me e deixamos agendada a próxima visita para o dia 10/08/2017.

Nesse dia, antes agendado, cheguei às 13h21min na escola, horário em que os alunos já se encontravam em sala de aula (o horário se inicia às 13h15min) a gestora me recebeu em sua sala e diz que a mãe da aluna com TEA esteve na escola, para reclamar que sua filha estava sendo vítima de preconceito dentro da escola, principalmente no horário do lanche quando todos os alunos ficam no mesmo ambiente, que é pequeno, sem estrutura para o

número de alunos e onde ocorrem geralmente os pequenos conflitos na escola.

A gestora disse-nos que explicou à mãe o que na verdade aconteceu: *“foi um dos colegas de turma que tomou a frente dela na fila do lanche e os demais foram fazendo a mesma coisa, mas quando foi percebido por um dos professores, foram tomadas as medidas cabíveis”*, dentre elas: colocaram a aluna de volta ao lugar na fila e chamaram os alunos que participaram dessa brincadeira para uma conversa mais dura, falando sobre respeito às diferenças, *bullyinge* das possíveis sanções, caso eles não mudassem de postura.

Nesse momento, entra a professora de língua portuguesa, que ouve parte da conversa e diz: *“é muito complicado lidar com alunos com NEE, fico angustiada, estressada, são turmas cheias, trabalhosas, com nível de aprendizagem muito insatisfatório e ainda termos que lidar de forma diferenciada com esses alunos especiais [...] Sinto-me impotente”*. A professora sai da sala da gestora (que também funciona como sala de professores) e a gestora diz: *“tá vendo aí como é que é? É muito complicado, a escola não tem estrutura para nada, nem física e nem de atendimento de alunos com esse tipo de distúrbio”*. Pergunto sobre a mãe da aluna com TEA e qual foi a devolutiva da escola e a mesma responde *“expliquei o que te disse antes e falei que iria contatar novamente a equipe da SUEESP para nos ajudar nesse atendimento”* e continua *“hoje a tarde teremos uma reunião com todos os professores e falaremos sobre esse assunto e veremos o que fazer para melhorar, pelo menos, na socialização da aluna com seus colegas”*. Pergunto se poderia participar da reunião, mas a gestora responde que esse momento é complicado, pois os assuntos são meio melindrosos e os professores podem não gostar da participação de alguém que não pertença a escola. Então me despeço, deixo agendada a próxima visita e saio da escola às 14h45min.

No dia seguinte voltei à escola e notei pequenos grupos de alunos no pátio com muitas conversas, brincadeiras e risos que pareciam que falavam do incidente do dia anterior, mas não interferi. A gestora da escola estava no

portão diligenciando a entrada dos alunos e chamando atenção, seja pelo fardamento incompleto, seja pela postura, não deixando de ser respeitada apesar disso. Observo que dois alunos com NEE chegam acompanhados dos pais e se dirigem logo para as respectivas salas. Toca a campainha e um pouco atrasada chega a aluna com TEA, sozinha, suada (vem a pé todos os dias e geralmente sozinha, diz a gestora). Entra cabisbaixa, não fala com ninguém e a diretora a leva à sua sala.

De acordo com a gestora, depois de a mãe ter estado na escola para falar sobre a atitude dos colegas para com a filha dela, entrou em contato com a SUEESP (onde a supervisão solicitou um ofício da escola, informando suas necessidades), documento esse que foi entregue no dia 17/08/2018. A mãe, inclusive, ressaltou que na reunião dos professores do dia 10/08/17, todos concordaram que era necessário tomar uma atitude e que todos deveriam falar a mesma língua. Permaneço na escola, observando a entrada e saída de professores, onde de vez em quando um ou outro falam comigo e socializam suas angústias e dificuldades com os alunos em geral, mas em especial com os alunos com NEE (incluindo a aluna com TEA).

Inquiridos sobre a aprendizagem da aluna com TEA, praticamente todos respondem que ela é inteligente, que até presta atenção, mas não consegue ter rendimento, não participa das atividades, não socializa seus saberes ou não saberes. Disseram que não é uma aluna faltosa (vem para a escola todos os dias) sabem que é inteligente porque ela sabe organizar o caderno (é impecável), não tem muitos erros de português e parece entender matemática. Ficou combinado para outro dia uma conversa com o professor de matemática.

Hoje foi o dia que os professores falaram coisas positivas sobre a referida aluna e demonstram ter preocupações com todos os alunos com NEE, “*eles são frágeis*” (termo utilizado pelo professor de química) por falta de formação para trabalhar com alunos com NEE. Toca a campainha para o recreio, todos saem correndo para a fila do lanche, mas a aluna com TEA caminha lentamente e com olhar fixo e aparentemente triste. Ela consegue o lanche

(enfrenta a fila todos os dias que tem lanche na escola) e a diretora fala que foi um avanço, pois ela nunca ia e sempre algum professor pegava o lanche para ela, mas depois foram estimulando para que ela tivesse essa “independência”. Todos voltam para suas salas e eu vou embora as 16h05min, deixando previamente marcado, meu retorno na escola.

No dia seguinte, encontro-me com o professor de matemática (o que foi ótimo, pois precisava conversar com o mesmo sobre a aluna com autismo). Pergunto pela gestora e fui informada que ela não iria à escola, pois tinha reunião marcada na URE (Unidade Regional de Educação) e que seria com todos os gestores da região metropolitana de São Luís. O professor de matemática perguntou se eu poderia esperar o horário do intervalo, pois teria que ir para a sala de aula, o que aceito imediatamente. Fico observando para ver se a aluna com TEA já se encontrava na escola. Quando pergunto por ela dizem-me que ela faltou essa semana toda, que estava doente, mas que era por conta de uma conjuntivite e que, portanto deveria retornar na semana seguinte. Sou levada para a sala da gestora (sala que divide com os professores e por isso sempre muito movimentada).

Permaneço por um tempo na sala, mas posteriormente dirijo-me ao pequeno pátio da escola e fico observando uma atividade da professora de arte. Achei a atividade bem dinâmica e quando tive oportunidade abordei-a para conversar (os alunos estavam em atividade com tintas de todas as cores). Após a minha apresentação (ainda não havia tido contato com a professora) explico o motivo da minha estada na escola e pergunto sobre a aluna com TEA, onde a professora responde que está há pouco tempo na escola, mas que identificou a aluna, bem como outros com NEE e que vem tentando incluí-los em todas as aulas, mas ressalta que não é algo muito fácil, pois falta material pedagógico específico, direcionado para alunos com necessidades especiais.

A professora disse que o maior avanço até o momento, foi ficar com esses alunos de forma mais direcionada e que a aluna da qual perguntei não gosta de sujar as mãos, não gosta de manipular material que possa sujá-la, porém

com lápis de cores, pinta muito bem, mas que demora bastante (a aluna rasga o desenho quando percebe algum defeito). A professora retorna às suas atividades e eu retorno à sala da gestora.

Toca para o intervalo e consigo falar com o professor de matemática. Pergunto sobre a aluna e falo do comentário dos seus colegas de profissão a respeito da mesma. Ele para um pouco, pensa e enfim me responde: *“a referida aluna tem facilidade de decorar equações inteiras, tem uma excelente memória e eu tento explorar isso. Porém, nossa comunicação é muito limitada, mas eu fico falando, falando, falando e até penso que ela não está prestando atenção e aí depois olho para o caderno dela e vejo que ela entendeu o que eu falei e vejo que houve mais um sutil avanço. O maior problema é que tenho pouco material (ele leva material produzido por ele mesmo) que seja mais lúdico, talvez se eu tivesse um material mais rico, ela poderia apresentar melhoras ainda mais contundentes. Então, vejo que ela tem aptidão para números. Por exemplo: ela passa um bom tempo escrevendo números aleatórios, que certamente para ela fazem sentido e, continua, é muito triste ver que esses alunos ficam meio à deriva e olha que eu tento fazer minha parte, pensando como poderia chamar a atenção deles, mas é difícil. Só sei que ela (a aluna com TEA) é capaz, mas falta alguma coisa para que eu possa ajudá-la mais, talvez uma formação continuada, um maior interesse da SEDUC em promover essas formações, promover uma reestruturação da parte física da escola (ajudaria muito), mas enquanto nada disso acontece, vamos tentando fazer nosso trabalho da melhor maneira possível”*. Agradeço a todos pela disponibilidade, e saio às 16h10min.

O que posso resumir destas observações nas duas escolas: partindo das informações obtidas na escola rural parece-nos oportuno destacar alguns aspectos sobre a pedagogia utilizada na escola que supostamente deveria servir para a democratização do sucesso escolar e a solidariedade entre alunos, professores e famílias.

Nesta escola temos valores profissionais que apontam para um perfil do professor como alguém preocupado com os seus alunos, convicto da

educabilidade de todos, conhecedor especializado de metodologias e didáticas relativas à matéria ou matérias do seu ensino, capacitadas para diversificar as suas propostas aos alunos com possibilidades diferentes à partida, embora na prática não seja essa a realidade, os alunos não são incluídos, mas estão integrados, no entanto conforme as orientações contidas em leis educacionais, deveriam estar incluídos, socializados, respeitando-se mutuamente, sem preconceitos.

Um segundo aspeto é que a diferenciação não deve significar expectativas de que os alunos são melhores ou piores por parte do professor, sob o risco de lhes estar a negar-lhes o acesso a uma educação inclusiva, comum a todos.

Um terceiro aspeto é o de que educar/ensinar não é contemporizar com as diferenças no sentido de que respeitá-las significaria mantê-las, mas antes trabalhar para a superação de muitas delas, tanto quanto for possível. A constatação da diferença deve ser um ponto de partida, não um objetivo de chegada, nos diz Mantoan (2012).

Um quarto aspeto é o de que a diferenciação é possível e desejável seja qual for o método de trabalho pelo qual se opte, mas implica sempre trabalhar com o coletivo, aos quais se fazem propostas diversificadas para que todos atinjam os mesmos objetivos.

Finalmente, o quinto aspeto é o de que a diferenciação pedagógica implica sempre uma postura ativa dos alunos na busca de solução para os seus próprios problemas de aprendizagem, ajudados pelo professor e pelo grupo de pares em que se integram. Como pedagogia ativa que se pressupõe ser, a diferenciação é indissociável da cooperação no sentido que lhe é dado por Connac:

Uma pedagogia cooperativa pode definir-se como uma forma de ensino em que as aprendizagens são possíveis pela cooperação entre as pessoas que constituem um grupo ou as que com ele interagem. Por cooperação entendem-se todas as situações em que os indivíduos têm a possibilidade de se entre ajudar pelo e dentro do encontro educativo (Connac, 2009, p. 21).

No que diz respeito à segunda escola, que é urbana, vimos que, embora seja uma escola menor com menos alunos, a consciência profissional dos sujeitos observados está mais clarificada, no sentido que orienta Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no Decreto n. 3.298/99 que regulamenta a Lei n. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e mais recentemente na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Por reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de enfrentar as práticas discriminatórias, os órgãos políticos e sociais criaram alternativas para superá-las, dentre elas a educação inclusiva, com tomada de posição nas discussões que se estabelecem na sociedade contemporânea e na mudança de posicionamento da escola para a superação da lógica da exclusão.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Brasil, 1994, p. 11-12).

Gestores, professores e a comunidade escolar precisam ter consciência dos desafios da inclusão escolar e procurar incluir e discutir, através do PPP da escola, sobre o sentido da inclusão da comunidade na escola. Em nossa realidade escolar temos material científico e acadêmico que nos permite refletir sobre a importância da escola inclusiva, no entanto ainda nos falta coragem, garra e consciência profissional para iniciar esta trajetória, além de que precisamos disseminar a ideia da inclusão total e não guetos de inclusão conforme observamos na escola rural e na escola urbana. Precisamos encarar

esse desafio que é de todos os professores e familiares dos alunos e assim praticarmos o verdadeiro sentido da escola inclusiva.

Nesta educação de todos, para todos e com todos, porquanto inclusiva, não haverá aluno repetente, reprovado, evadido ou excluído, todos terão oportunidades e direitos iguais de acesso, permanência, atendimento e acompanhamento escolar especializado. Segundo Booth & Ainscow (2010, p.20),

Inclusão é uma abordagem baseada no desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todas crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade.

Nossa investigação foi construída a partir de dois eixos: no primeiro eixo verificamos quais os significados e os usos que têm sido atribuídos ao TEA, seguido do entendimento sobre a inclusão escolar, suas rupturas e as continuidades provocadas pelos discursos inclusivos, mostrando as noções de regulamentação e de regulação como formas de prevenção do risco social com ênfase nos documentos internacionais e nacionais, assim como alguns artigos de revistas nacionais direcionadas a educadores e o segundo os pressupostos metodológicos com a utilização de instrumentos de coleta e análise de dados que nos permitiram chegar às conclusões aqui identificadas.

3.3. Análises dos inquéritos por questionários aplicados aos gestores, professores e pais dos alunos das escolas investigada

Neste contexto, procurámos analisar os dados coletados junto aos professores através dos inquéritos por questionários aplicados aos gestores e professores, enquanto que, para os pais dos alunos, organizámos um inquérito pretendendo saber como eles vêm a escola de seus filhos. Todos os inquéritos por questionários produzidos estão em conformidade com os objetivos da investigação.

Objetivo 1: Identificar nas políticas públicas brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1ª Questão: Gostaria de conhecer sua opinião sobre as orientações de amparo a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís?		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Não sei como se articula a inclusão dos alunos com TEA na rede pública. As orientações não chegam as escolas, as políticas públicas acontecem só no discurso, infelizmente</i>	1
Professores	<i>Não responderam ao inquérito</i>	2
	<i>Disseram não conhecer as orientações de amparo a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís</i>	7
	<i>Dizem terem conhecimento da existência de escolas especializadas para alunos especiais, no contraturno referente a inclusão, não há</i>	2

	<i>estrutura nem profissionais especializados</i>	
	<i>Dizem que atualmente verificam um número bastante elevado de alunos com TEA na sala de aula, mas infelizmente o professor não tem satisfatoriamente orientações de amparo para a inclusão desses alunos</i>	2
	<i>Apontam a falta de dinamismo por parte dos professores, bem como de conhecimento sobre o assunto</i>	3
Total de respostas obtidas		17

Quadro 1: 1ª questão do objetivo 1– Escola Rural

Fonte: A pesquisadora

Observamos pelas respostas a esta questão que o gestor inquirido desconhece completamente a política de inclusão dos alunos com TEA além do que responsabiliza o poder público pelo seu desconhecimento, como se ele (gestor) não fosse capaz de procurar inteirar-se desses documentos que estão disponíveis nos sites das secretarias de educação bem como no Ministério de Educação e em outros repositórios institucionais, além de ser objeto de reflexão de muitos especialistas citados em nosso trabalho.

Destas respostas, consideramos que na sua maioria, os professores e o gestor(a) da escola rural ainda não identificam nas escolas a implementação das políticas públicas brasileira e maranhense de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís. Alguns passos sendo dados, inseguros, por falta de orientação da gestão escolar, visto ser ela a responsável pelo desenvolvimento do contexto escolar. As leis existem, só precisam ser utilizadas por todos os implicados no contexto. Esse comportamento é contraditório nas respostas dos gestores da SEDUC.

2ª Questão: Considera que as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual da região metropolitana de São Luís são eficientes e promovem realmente a eficácia desejada nas escolas?		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Não são eficientes, ou melhor, nunca recebi orientação a respeito de como incluir alunos com TEA, ou de como deve ser o trabalho com esse tipo de aluno.</i>	1
Professores	<i>Não responderam ao inquérito</i>	2
	<i>Disseram não conhecer tais orientações</i>	11
	<i>Disseram que a secretaria de educação é omissa a esse assunto e, portanto a escola não tem eficácia, pois falta mais apoio do poder público</i>	2
	<i>Destaca que falta eficiência a escola</i>	1
Total de respostas obtidas		17

Quadro 2: 2ª questão do objetivo 1– Escola Rural
Fonte: a pesquisadora

Objetivo 2: Identificar nas políticas educacional brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1ª Questão: Você conhece a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de modo em geral e especificamente dos alunos com TEA na escola básica da rede estadual?		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Conheço em parte, já li alguma coisa sobre o assunto, inclusive aprendi no regimento das escolas públicas do Estado do Maranhão que o aluno deve ser matriculado em salas normal e enviado no contra turno para a sala de recursos multifuncional, seguida das respostas dos quinze professores que nada respondeu porque desconhecem o assunto, nunca tiveram acesso a tal documentação na</i>	1

	<i>escola</i>	
Professores	<i>Não respondeu ao inquérito</i>	1
	<i>Disseram não conhecer a existência desta documentação, voltada para o ambiente escolar</i>	14
	<i>Disse que conhece parte da documentação sobre escola inclusiva</i>	1
Total de respostas obtidas		17

Quadro 3: 1ª questão do objetivo 2– Escola Rural

Fonte: A pesquisadora

Nessa questão há um posicionamento contraditório do gestor quando diz que conhece alguma coisa sobre o assunto, quando na pergunta anterior diz que desconhece sumariamente qualquer documentação sobre o assunto.

No que tange à Escola Inclusiva, Booth & Ainscow (2010) nos apontam que existem 03 dimensões que poderão nortear o seu trabalho, que são: a) Implementar políticas inclusivas na escola; b) Promover práticas inclusivas na escola e c) Criar culturas inclusivas na escola. Destas três dimensões dificilmente se pode dizer qual a mais importante, ou qual deverá ser primeiramente alcançada; todas são importantes, todas devem ser objetivadas concomitantemente, mas a última que diz respeito a criação de uma cultura inclusiva, deve ser vista com mais atenção. O desenvolvimento de valores culturais inclusivos influencia as outras duas dimensões, levando a uma situação de recriação, como se fosse uma circularidade que quando cultivada não tem fim, pois é através da mudança de cultura que se alcançam as mudanças sociais, políticas e de práticas sociais.

Ferreira (2006, p. 27) descreve que no contexto da Escola Inclusiva todos são reconhecidos como iguais e, portanto, têm os mesmos direitos na escola, independentemente de condições econômicas, físicas e sociais, de raça, linguagem, de etnia; a diversidade humana e as diferenças individuais devem ser consideradas recursos valiosos para promover aprendizagem significativa de todos os estudantes; todos são igualmente acolhidos e valorizados na

escola inclusiva, portanto, qualquer forma de discriminação deve ser combatida.

2ª Questão: Poderia nos disponibilizar a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de modo em geral e especificamente aos alunos com TEA na escola básica da rede estadual?		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Sim, o que foi enviado</i>	1
Professores	<i>Não respondeu ao inquérito</i>	2
	<i>Disseram não conhecer esse assunto ou qualquer documento sobre o mesmo</i>	14
Total de respostas obtidas		17

Quadro 4: 2ª questão do objetivo 2– Escola Rural

Fonte: a pesquisadora

3ª Questão: Dê exemplos de formas de inclusão de escolares já desenvolvidas nessa escola.		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Não existe inclusão da forma como é orientada em documentos oficiais</i>	1
Professores	<i>Não tenho exemplos a dar</i>	2
	<i>Não tenho conhecimento e nunca houve formação a respeito do mesmo</i>	3
	<i>Disse conhecer parte desse assunto</i>	1
	<i>Disseram desconhecer o tema</i>	8
	<i>Disseram que a gestão indica sempre alguém para cuidar desses alunos de forma tímida</i>	2
Total de respostas obtidas		17

Quadro 5: 3ª questão do objetivo 2– Escola Rural

Fonte: A pesquisadora

Booth & Ainscow (2010) colocam a inclusão como a negação da exclusão escolar, fazendo da escola o lugar por excelência para que os direitos de todos os alunos sejam respeitados, obrigando-os, contudo, a exercer os seus deveres de alunos e de cidadãos. Ainscow (2002) nos diz que as respostas da

escola, para atender as necessidades dos alunos, não devem dirigir-se individualmente aos alunos com TEA, mas a todos os alunos, de modo a facilitar a aprendizagem de todos.

Trata-se de deixar de utilizar o termo necessidades educacionais especiais, porque se na educação inclusiva entram todos os alunos, todos fazem parte de um plano de trabalho mais amplo de melhoria escolar que persegue a igualdade de oportunidades e a excelência para todos os alunos. Portanto, a inclusão centra seu interesse em todos os alunos, pais, professores, gestores, enfim todos os indivíduos que fazem parte do projeto educativo da criança.

Para Booth & Ainscow (2010) os princípios da inclusão devem ser vistos como recursos, como uma iniciativa complementar, que estão sendo oferecidos aos profissionais de ensino nas escolas, a fim de que à luz de tais orientações, produza seus próprios materiais de apoio para uso em situações didáticas de sala de aula, ou no próprio ambiente escolar como um todo, conforme as orientações contidas em seu planejamento de ensino ou em situações de urgência, onde com as orientações desse material evitem agir na incerteza.

O Objetivo 3: Conhecer como a escola básica gerência a inclusão dos alunos com TEA na região metropolitana de São Luís.

1ª Questão: Indique como a escola gerência a inclusão de alunos com TEA		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Disse que a acessibilidade e a infraestrutura das escolas públicas investigadas não atendem aos preceitos orientados pelos órgãos públicos</i>	1
Professores	<i>Não respondeu ao inquérito</i>	2
	<i>Disseram que não há acessibilidade e a infraestrutura nas escolas públicas investigadas, fragilizando o acesso e a permanência dos alunos com TEA</i>	5
	<i>Disseram que a acessibilidade é comprometida por falta de rampas e trilhas</i>	3

	<i>de acesso para alunos cegos,</i>	
	<i>Disseram que falta formação para todos os profissionais envolvidos, não há profissionais especializados para dar atendimento a esses alunos com TEA</i>	4
	<i>Disseram que não há acessibilidade suficiente para atender às necessidades dos alunos com TEA e/ou outras deficiências. No entanto, a escola está contemplada com boa iluminação e climatização condizente ao contexto escolar e alguns casos instrumentos de sonorização.</i>	2
Pais dos alunos	<i>Disse que a escola não têm estrutura para receber alunos com TEA nos faltam professores especializados dentre outras coisas e não é por falta de vontade e ou interesse da direção e demais funcionários. Acho que é falta de interesse ou não sei o que, dos órgãos competentes, que não dão a assistência que é devida a essas crianças.</i>	1
	<i>Disseram que na escola tem facilidade de acesso, móveis bons, iluminação e sonorização boa, destacando que já foi pior e agora melhorou bastante nesta gestão, há empenho dos professores, há material para os alunos desenhar e estudar, e seus filhos são bem tratados nesta escola</i>	2
	<i>Disse que na escola não há atendimento nem para TEA e nem para outra deficiência, o que há é muito preconceito. Ao ser questionada sobre a estrutura da escola diz que é boa, mas ainda falta muita coisa</i>	1
Total de respostas obtidas		21

Quadro 6: 1ª questão do objetivo 3 – Escola Rural

Fonte: A pesquisadora

O princípio da inclusão é defendido, pois representa a luta em prol da educação para todos, e reconhece a igualdade de valores e direitos humanos, inserindo respostas educativas que a escola pode oferecer. Isto implica

escolhas, intenções e decisões que norteiam o trabalho da escola, exigindo um comprometimento político. Nesse caso, acolher ou não a diversidade. (Sanches, 2011a).

Já Sant'Ana (2005), em sua análise referente à formação de professores para atuarem na escola inclusiva, destaca que vários aspectos precisam ser repensados para instrumentalizá-los no sentido da inclusão escolar. Nesse processo, a formação dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento intelectual não sejam classificados como falta de competência para aprender nem causa para que os alunos desistam da escolarização, tendo em conta o direito à diversidade, garantido por lei.

É função da escola, na perspectiva da educação inclusiva, criar condições para atender às novas exigências da sociedade atual, onde a inclusão escolar aconteça com a implementação de um currículo inclusivo, com adaptações curriculares necessárias para que todos sejam assistidos e possam desenvolver suas aprendizagens.

Podemos dizer que a escola inclusiva pressupõe uma ação educativa em crescimento, em escala mundial, amparada por leis educacionais que estabelecem diferenciados níveis de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica, e que “deve ser paulatinamente conquistada” (Carvalho, 2009, p.67).

A legislação brasileira determina o compromisso de uma escola inclusiva: Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus alunos com deficiência (Brasil, 2006).

Ao defender a possibilidade de se conseguir progresso significativo dos alunos, é fundamental que a escola se conscientize de que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho e os resultados da aprendizagem. Mas o

compromisso fundamental é despertar o hábito de trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, bem como uma análise crítica dos problemas enfrentados e das atividades profissionais desenvolvidas pelos educadores, visando a conscientização e a melhor sistematização dessas atividades (Mantoan, 1989).

Na análise do inquérito por questionário aplicado ao gestor, professores e pais da **Escola Urbana** obtiveram os seguintes resultados:

Objetivo 1: Identificar nas políticas públicas brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1ª Questão: Gostaria de conhecer sua opinião sobre as orientações de amparo a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís?		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Disse desconhecer que existe na escola investigada, as orientações de amparo a inclusão de alunos com TEA</i>	1
Total de respostas obtidas		1

Quadro 7: 1ª questão do objetivo 1 - Escola Urbana

Fonte: A pesquisadora

2ª Questão: Considera que as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual da região metropolitana de São Luís são eficientes e promovem realmente a eficácia desejada nas escolas?		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Disse que o que está no papel dificilmente chegará a se tornar realidade sem a contribuição dos professores, pais e demais autoridades</i>	1
Total de respostas obtidas		1

Quadro 8: 2ª questão do objetivo 1- Escola Urbana

Fonte: a pesquisadora

Objetivo 2: Identificar nas políticas educacional brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1ª Questão: Você conhece a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de modo em geral e especificamente dos alunos com TEA na escola básica da rede estadual?		
Inquiridos	Respostas Obtidas	Respondentes
Gestor	<i>Disse desconhecer qualquer documentação sobre a política de inclusão maranhense orientada para atendimentos aos alunos com TEA na rede estadual da região metropolitana</i>	1
Total de respostas obtidas		1

Quadro 9: 1ª questão do objetivo 2 – escola Urbana

Fonte: a pesquisadora

Em relação aos professores da Escola Urbana somente obtivemos retorno de 08 professores, que nos entregaram os instrumentos respondidos. Nestes as respostas obtidas são evasivas, em sua maioria reduzidas a um “não conheço ou quase sempre desconheço”, bem como as questões do Objetivo 3 que versa sobre condições estruturais, pedagógicas e de formação/habilitação dos professores, os inquiridos não marcaram nenhuma alternativa. Fato que, nos levou a considerar que estes professores vêm a pesquisa de forma preconceituosa, como se fora uma forma de denunciá-los nas suas práticas diárias na docência.

Alguns destes professores inquiridos se restringiram a falar informalmente à pesquisadora de questões pontuais, com vista à descaracterizar a lisura e a contribuição desse trabalho, tendo em vista que até o Secretario de Estado da Educação nos concedeu entrevista e assinou-a, dando-lhe os créditos que esse trabalho traz para a problemática discutida.

Quanto ao inquérito destinado aos pais dos alunos da Escola Urbana não foi possível aplicá-lo, considerando que os mesmos quase não apareceram na

escola no período da pesquisa, e, quando foram a escola, não disponibilizaram de tempo necessário para conceder entrevista a investigadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões e reflexões sobre a definição, a legislação, os direitos e os deveres, além dos dizeres dos especialistas dessa área de estudo, entendemos que o processo educacional inclusivo, é imprescindível para pôr em marcha os direitos e deveres constitucionais de todos os sujeitos sociais e especialmente dos sujeitos implicados no contexto das escolas lugares dessa investigação.

Para tanto, foi necessário realizar uma literatura pertinente do tema que nos orientasse teóricamente sobre o objeto investigado para que, depois de posse de um referencial metodológico, pudéssemos ter uma metodologia específica que desse respostas aos nossos objetivos, seja o conhecer das percepções de todos estes sujeitos sociais implicados no terreno investigado, seja sobre como estão as políticas educacionais com vista a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede pública estadual, bem como qual o grau de comprometimento das autoridades constituídas no campo educacional sobre essa problemática, ou seja, em relação à inclusão educacional.

Nesse sentido a opinião dos gestores, professores e pais dos alunos que estão matriculados nessas escolas, lugares de investigação são de suma importância, em função da metodologia utilizada (estudo de caso) com ênfase numa abordagem qualitativa.

Recorremos a diferentes técnicas de análise para averiguar até que ponto a inclusão de crianças com NEE tinha sido bem conseguida na escola básica da região metropolitana de São Luís-Maranhão/Brasil.

Lançámos mão de instrumentos como inquéritos por questionários dirigidos aos gestores, professores e aos pais das crianças com NEE uma vez que, só assim poderíamos analisar todas as opiniões e verificar até que ponto essas duas escolas, uma na zona rural e outra na zona urbana, distanciadas territorialmente, mas com semelhanças pontuadas nesse trabalho

investigativo, conseguiram até aqui promover a inclusão dos alunos com TEA.

Procurámos fazer uma caracterização de cada escola investigada e dos diferentes tipos de NEE existentes nas mesmas, tentando averiguar, por um lado o grau de satisfação dos docentes que trabalhavam com esses alunos portadores do transtorno do autismo, e por outro o que os pais dos alunos têm a dizer sobre o contexto escolar que vivenciam diariamente.

Através das entrevistas realizadas aos gestores com maior nível de gestão no processo educativo da rede regular de ensino estadual quais sejam o Secretário de Educação e a Supervisora Pedagógica da SUEESP obtivemos, na altura, algumas informações gerais sobre a situação do ensino no estado do Maranhão e especificamente nas escolas investigadas, no que tange a inclusão dos alunos com TEA.

As escolas investigadas recebem o apoio pedagógico da gerência estadual através de órgãos suplementares os quais segundo o secretário de educação dão inteiro apoio e acompanhamento através de cursos de formação e acesso a material instrucional para desenvolverem as suas atividades, o que acaba sendo negado no discurso dos professores quando inquiridos sobre esse assunto, dado que os levam repassar informações diferenciadas à gerência das escolas investigadas, revelando sentirem dificuldades em trabalhar com estas crianças.

Constatámos que maior parte das turmas tem pelo menos uma criança com NEE inserida na mesma, e apesar de haver um grande grupo de docentes de diferentes idades as opiniões parecem ser unânimes. Existem nas escolas investigadas seis crianças com TEA, quatro na escola rural e duas na escola urbana, no entanto muitas crianças possuem dificuldades de aprendizagem causadas por outras síndromes.

Entre os tipos de NEE relatadas, identificamos: a deficiência visual, mental, física, déficicognitivo/problemas de aprendizagem e deficiências de linguagem. Verificámos, também, que apesar da grande maioria dos docentes considerar que estas crianças estão bem inseridas na escola e que até são felizes, continuam a opinar que não é vantajoso trabalhar com as mesmas

dentro da sala de aula, uma vez que torna-se difícil dar-lhes as respostas necessárias e inclui-las junto aos alunos considerados normais.

Na realidade, verificámos que, a grande maioria dos docentes que trabalhavam junto a estes alunos segundo os próprios professores não recebe qualquer tipo de preparação e orientação educacional, e isso, na nossa óptica, também não facilita o trabalho realizado. Dentro da escola, os problemas também existem. As turmas numerosas e as dificuldades de adaptação são diversas.

Destacamos que nos depoimentos dos professores e por vezes dos gestores das escolas investigadas, falta de apoio das equipas especializadas e, sobretudo a falta de formação. Contudo, verificámos que os professores contribuem com ideias para ajudar a trabalhar com estes alunos. A maior parte dos docentes gosta de trabalhar nestes estabelecimentos, embora surjam conflitos entre alunos que não são aceites pelos seus pares, levando-nos à percepção de que os professores ainda precisam compreender o que seja inclusão.

Ao entrevistar os dirigentes educacionais verificámos, que estes confiam plenamente no corpo docente da escola por acharem que estes estão bem preparados para dar respostas aos seus alunos o que dá confiança aos mesmos, embora saibamos que o que estão a dizer são frases construídas politicamente para darem respostas e não condizem com a realidade vivida nas escolas investigadas.

Por fim, consideramos que as entrevistas foram ricas em detalhes, no entanto pobres e vazias em sentidos reais do contexto escolar, só na convivência com os escolares, conforme estivemos durante o período de observação é possível comprovar que a inclusão desses alunos, sejam os portadores de TEA ou de outras crianças com outro tipo de NEE, ainda precisa ser iniciado partindo da conscientização das autoridades constituídas, da formação específica dos professores e da sensibilidade dos gestores na promoção de uma agenda curricular que contemple tal prerrogativa.

Uma das formas da inclusão é oportunizar aos alunos a convivência com as diferenças, aprendendo a respeitar as dificuldades e ritmos de aprendizagem

de colegas com vários níveis de funcionamento. Este processo demanda adaptações, exige que o professor(a) desenvolva este respeito no grupo, que valorize a diversidade e a ajuda mútua, identificando e superando obstáculos que possam surgir.

Sobre a educação inclusiva, Booth & Aiscow (2010) revelam que, “no global nem todos os professores possuem a noção do que é uma escola inclusiva e que, na sua maioria, manifestam atitudes negativas face à inclusão de alunos com TEA nas escolas do ensino regular”, em conformidade com depoimentos externalizados durante nossa estada nas escolas investigadas. Por conseguinte, os resultados apontam para as atitudes menos positivas manifestadas por alguns professores especificamente por falta de conhecimento do assunto e de recursos para trabalharem com os alunos.

Estes resultados são confirmados pela opinião de Mantoan(2012), quando afirma que os professores do ensino regular que não têm acesso a recursos humanos e materiais específicos e que manifestam atitudes mais negativas em relação à inclusão de alunos com TEA do que os professores com acesso a esses recursos. Também Alves (2006, p. 13) defende que “a formação em serviço promove atitudes favoráveis para o sucesso da inclusão”. No mesmo sentido vai a opinião de Zabalza (1997), quando afirma que “um ensino eficaz requer meios técnicos e estes podem facilitar, quando bem utilizados, a melhoria da qualidade do ensino, o rendimento e satisfação pessoal do aluno” (p.183).

Assim, concluímos que a inclusão é benéfica para todos e que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é um direito constitucional de todos os alunos do ensino regular. Consideramos também que os alunos especiais como vimos pelas entrevistas, também têm direito à escola, e podem ter uma vida escolar e social saudável desde que bem orientados pelos seus familiares e professores.

Segundo estudos académicos revisitados, Hargreaves(1998) destaca que “a inclusão faz com que as crianças com TEA reduzam significativamente os comportamentos considerados inadequados na sala de aula regular”, como

por exemplo, balançar o corpo ou as mãos ou fazer sons e ruídos, não responder as perguntas a eles dirigidas pelos professores ou por seus colegas.

Os pais neste estudo disseram que acreditam na escola para educar os seus filhos e lhes dar uma vida digna defendendo a ideia de que seus filhos são iguais aos outros alunos, só precisam de uma atenção especial. Sendo nesse ponto o descompasso que leva a exclusão, os professores não possuem formação adequada, não desenvolveram a sensibilidade necessária para viver em coletivo sem ignorar que somos diferentes e precisamos dessa diferença para nos ver como iguais e aceitar a diferença de forma natural.

Considerando, por isso, que a secretaria da educação deve investir na formação dos docentes tendo a inclusão como uma meta possível de alcançar.

A análise dos dados de nossa investigação permitiu encontrar aspectos positivos e negativos em relação a inclusão dos alunos com TEA na rede escolar da região metropolitana de São Luís, assim como oportunidades que devem ser valorizadas.

Como **aspectos positivos do** trabalho acadêmico que ora concluímos, podemos referir:

- O reconhecimento da importância desse trabalho pelos gestores da SECUC-MA e pelos professores principalmente da escola rural os quais estiveram mais disponíveis e receptivos ao nosso trabalho de investigação e que certamente utilizarão nossas orientações para melhorarem suas práticas pedagógicas e consequente melhoria da qualidade educativa;
- O reconhecimento sentido e externalizado por parte dos professores da escola rural acerca da falta de formação específica para desenvolverem práticas inclusivas em suas salas de aula com seus alunos;
- Ao longo da realização desta investigação fomos nos apercebendo de que os participantes se foram consciencializando das potencialidades dos alunos com TEA cabendo aos professores a responsabilidade de os ajudarem no seu desenvolvimento.

Como **aspetos negativos**, encontramos:

- Dificuldades de acesso às escolas lugares de investigação, apesar do conhecimento específico de alguns professores serem favoráveis à contribuição que gostaríamos de ter tido durante a investigação;
- A ausência de uma formação pedagógica específica por parte dos professores, a qual se mostrou a nós como insuficiente e inadequada, uma vez que, quando existe nos cursos de formação inicial ou continuada um ensino voltado para atendimento aos alunos NEE;
- Além disso, uma elevada percentagem de professores não mostrou interesse em responder aos nossos inquéritos por questionário;

E como **oportunidades**, percebemos:

- Pelo facto do atendimento aos alunos com TEA ser garantida pela Secretaria de Estado da Educação, que se encontra aberta ao diálogo com as escolas e tem interesse direto na qualidade das aprendizagens destes alunos, os professores que agora sabem das potencialidades de uma escola inclusiva poderão rentabilizar suas práticas pedagógicas com seus alunos.
- Este trabalho poderá ser uma iniciativa que disseminará oportunidades as crianças que até então não estão incluídas em suas escolas e em suas salas de aula, por falta de professores, instrumentalizados, conscientes e sensíveis as suas síndromes.
- Por outro lado, o trabalho não se esgotará nas conclusões aqui assumidas, poderá ser aprofundado nas mesmas escolas em outra oportunidade ou em outras escolas com maior aprofundamento.

Concluímos com o pensamento de Mário Quintana:

Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem consciência

de que é dono do seu destino. Louco é quem não procura ser feliz com o que possui. Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores. Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo ou o apelo de um irmão, pois está sempre a pensar em si próprio [...].

BIBLIOGRAFIA

- Adamuz, R. C. (2003). *Inserção de um aluno deficiente em classe comum: uma reflexão sobre a prática pedagógica*. Londrina: Atrito Art Editorial.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-232.
- Alkin, M., Daillak, R. & White, P. (1979) *Using evaluation: Does evaluation make a difference?* Beverly Hills: Sage.
- Almeida, M. E. B. (2004). *Tecnologias e formação a distância de gestores escolares*. México: Virtual Educa.
- Alves, D.O. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- American Psychiatry Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, A. C. & Lotufo Neto, F. (2014). A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 67-82. São Paulo, v. 16, n. 1, abr.
- Araújo, L. A. D. (2013). A proteção das pessoas com deficiência na constituição federal de 1988: a necessária implementação dos princípios constitucionais. In: *Constituição de 1988: O Brasil 20 Anos Depois - Os Cidadãos na Carta Cidadã (VOL. V)*. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/idoso-pessoa-com-deficiencia-crianca-e-adolescente-a-protecao-das-pessoas-com-deficiencia-na-cf-de-88-a-necessaria-implementacao-dos-principios-constitucionais/view>>. Acesso em 16 fevereiro 2017.
- Baptista, C. R. & Bosa, C. (orgs). (2002). *Autismo e Educação*. Porto Alegre, Artmed.

- Barreto, R. G. (1998). *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros*. São Paulo: Loyola.
- Barros, D.M.V. (2011). Estilo de uso do espaço virtual. *Revista de estilos de aprendizagem*. Disponível <http://www.revistadeestilosdeaprendizagem.es>. Acessado em 15 de abril de 2015.
- Becker, K. & Jacobsen, M. (1961). *Games for learning*: Minho: Digma.
- Belizário Filho, J. F. (2010). *Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Volume 9. Fortaleza: UFC.
- Blanco, E. & Silva, B. D. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceitos, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, v.6 (3). Braga, Universidade do ol. Minho, p. 37-55.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Bogdan, R. S. & Biken, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12. ed. Porto: Porto.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index para a inclusão*. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Londres: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para ainclusão* (Reino Unido: CSIE, 2002. Versão produzida e traduzida pelo LAPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Booth, T., et. al. (1997). Understanding Inclusion and Exclusion in the Competitive English System. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 1, No. 4: 337-355.
- Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [PNE]* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

- Brasil (2013). Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo* (TEA). Brasília.
- Brasil (2012). Presidência da República. *Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012* que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acessado em 15 de maio de 2017.
- Brasil (2012). Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acessado em 23 de abril de 2017.
- Brasil (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 25 de fevereiro de 2017.
- Brasil (2009). *Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 25 de novembro de 2016.
- Brasil (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: 1998. Disponível

- em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>
Acesso em 2 de janeiro de 2017.
- Brasil (2007). *Decreto Legislativo nº 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (2006). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96.
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.
- Brasil (1988). Constituição Federal do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
- Canotilho, J. J. G. (2003). *Direito constitucional*. 7ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cardoso, P.B. (2014) *Metodologia para implantação de sistemas Ciclovitários*. Dissertação no Programa de Mestrado em Engenharia de Transportes do Instituto Militar de Engenharia. Rio de Janeiro.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: Rodrigues, D. (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chacon, M. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1.793 de 23/12/1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência*. (2006). http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/III/PAG3_7_1.htm

- Cunha, E. (2013). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.). (2000). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 1-28.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2nd. ed. New York: McGraw-Hill.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M. C. *Handbook of research on teaching*. 3.ed. New York: Macmillan.
- Fávero, E. A. G. (2004). Direito à educação das pessoas com deficiência. In: *Revista CUJ/Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários*. Brasília: CEJ, v. 8 n. 26, p. 27-35, jul./set. 2004, pg. 33. Disponível em: < <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15675-15676-1-PB.pdf>>. Acesso em 04 novembro de 2016.
- Ferreira, J. R. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In: Bauer M. W. & Gaskell, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 114-136). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Fonseca (2007). *Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. (tradução de José Almeida) Lisboa: Climepsi Editores.
- Gentili, P., (1995). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, P. & Silva, T. T. da (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, M (Coord.) (2005). *Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil.
- González, M. C O. & Quesada, X. L. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Bordón. *Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, Vol. 55, Nº 1.

- Göttems, C. J. (2009). Direito fundamental à educação: a efetividade da democracia através da jurisdição constitucional. In: Siqueira, D. P. & Piccirillo, M. B.i (Coordenadores). *Inclusão social e direitos fundamentais*. São Paulo: Boreal.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2006). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Think, and Communicate*. Cambridge, Ma: Da Capo Press.
- Gupta, A. R. & State, M. W. (2006). Autismo: genética. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, supl. I, p. 29-38, maio.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora Mcgraw Hill de Portugal, L.
- Kanner, L. (1997). Distúrbios autísticos do contato afetivo. In: Rocha, P. S. (org.). *Autismos*. São Paulo, SP: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, pp. 11-170.
- Khoury, L. P. et al. (2014). *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores* [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon.
- Kirk, J. & Miller, J. (1986) *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Califórnia: Sage.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG.
- Leão, A. L. M. S., Mello, S. C. B., & Vieira, R. S. G. (2009). O papel da teoria no método de pesquisa em Administração. *Revista Organizações em Contexto*, 5(10), 1-16.
- Lima, F. J. de. (2006). Ética e Inclusão: o status da diferença. In: Martins, L. de A. R. et. al. [orgs.]. *Inclusão: Compartilhando Saberes*. Petrópolis: ed. Vozes.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna.
- Marmelstein, G. (2009). *Curso de direitos fundamentais*. São Paulo: Atlas, 2009.

- Marques, M. O. (1990). Projeto pedagógico: A marca da escola. *Revista Educação e Contexto*. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Editora: Artmed, São Paulo.
- Nações Unidas (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em:
<http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODSportugues12fev2016.pdf>. Acesso em 2 de janeiro de 2017.
- Organização Das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.
- Poupart, J. et al. (2008). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sampieri, R. H., Colado, C. F. & Lucio, P. B. (1996). *Metodologia de la investigacion*. México: McGraw Hill.
- Sarlet, I. W. & Figueiredo, M. F. (2008). Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. *Revista da Defensoria Pública*, p. 179.
- Sassaki, R. K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/ MEC, n. 01, p. 19-23, out.
- Sassaki, R. K. (2008). Questões semânticas sobre as deficiências visual e intelectual na perspectiva inclusiva. *Revista Reação*, São Paulo, ano XI, n. 62, p 10-16.
- Schwartzman, J. S. (2011). Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: Schwartzman, J. S. & Araújo, C. A. de. *Transtornos do espectro do autismo - TEA*. São Paulo: Memnon, p. 37- 42.
- Silva, J. A. (2009). *Curso de direito constitucional positivo*. 32. ed. São Paulo: Malheiros.

- Spradley, J. P. (1980). Participant Observation. *Harcourt Brace Jovanovich College Publishers*. Orlando/Florida.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Unesco (1998). Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 12 de março de 2017.
- Unesco (2015). Fórum Mundial de Educação. *Declaração de Incheon*. Educação 2030: rumo a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em 27 de novembro de 2016.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol*. Nova York: United Nations.
- Veiga, I. P. A. (2009). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, Cambridge, v. 11, p. 115-129.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando junto ao Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, uma pesquisa intitulada “A Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) Nas Escolas Da Rede Pública Estadual Na Região Metropolitana De São Luís – Maranhão” e queremos convidá-lo(a) a participar da mesma. Temos por objetivo obter dados sobre inclusão de alunos com TEA pela Rede pública Estadual de ensino. Sua participação é opcional. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a análise dos resultados obtidos da entrevista será utilizada na elaboração dessa Dissertação de Mestrado, podendo ser divulgados em periódicos ou congressos científicos, com garantia de identidade preservada dos sujeitos envolvidos. Para autorizar sua participação preencha seus dados: Eu, _____ portador (a) do RG: _____ aceito participar da pesquisa acima especificada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Certas de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Mestranda Investigadora: Cláudia Pires Costa

Assinatura do(a) Participante: _____

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando junto ao Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, uma pesquisa intitulada “A Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) Nas Escolas Da Rede Pública Estadual Na Região Metropolitana De São Luís – Maranhão” e queremos convidá-lo(a) a participar da mesma. A pesquisa tem por objetivo fornecer dados sobre a gestão da avaliação das aprendizagens. Sua participação é opcional. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a análise dos resultados obtidos através do questionário e da entrevista será utilizada na elaboração dessa Dissertação de Mestrado, podendo ser divulgados em periódicos ou congressos científicos, com garantia de identidade preservada dos sujeitos envolvidos. Para autorizar sua participação preencha o espaço abaixo:

Eu, Rosane da Silva Ferreira portador(a) do RG: 9838893-2 SS7MA aceito participar da pesquisa acima especificada.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Certas de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Mestranda Investigadora: Claudia Pires Costa


Assinatura do(a) Participante

DATA 06/10/17

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando junto ao Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, uma pesquisa intitulada “A Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) Nas Escolas Da Rede Pública Estadual Na Região Metropolitana De São Luís – Maranhão” e queremos convidá-lo(a) a participar da mesma. A pesquisa tem por objetivo fornecer dados sobre a gestão da avaliação das aprendizagens. Sua participação é opcional. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a análise dos resultados obtidos através do questionário e da entrevista será utilizada na elaboração dessa Dissertação de Mestrado, podendo ser divulgados em periódicos ou congressos científicos, com garantia de identidade preservada dos sujeitos envolvidos. Para autorizar sua participação preencha o espaço abaixo:

Eu, FELIPE COSTA CAMARÃO portador(a) do
RG: 14883293-8 SSP/MA aceito participar da pesquisa acima especificada.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Certas de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Mestranda Investigadora: Claudia Pires Costa


Assinatura do(a) Participante

Felipe Costa Camarão
Secretário de Estado da Educação
Mat. 2452422

DATA: 06 / 10 / 2014

APÊNDICE B –GUIÃO DE ENTREVISTA AOS GESTORES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDUC-MA

Objetivo 1: Identificar nas políticas pública brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1. Gostaria de conhecer a sua opinião sobre as orientações de apoio à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.
2. Considera que as orientações de apoio à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís são eficientes e promovem realmente a eficácia desejada nas escolas?

Objetivo 2 - Identificar nas políticas educacional brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1. Conhece a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de um modo em geral e especificamente aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola básica da rede estadual?
2. Poderia nos disponibilizar a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de um modo em geral e especificamente aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola básica da rede estadual.
3. Dê exemplos de formas de inclusão de escolares já desenvolvidas nessa escola?

Objetivo 3 - Conhecer como a escola básica gere a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na região metropolitana de São Luís.

1. Indique como a escola básica gere a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): Relacionada com as condições estruturais e de apoio pedagógico do ambiente de ensino;

DE ACESSIBILIDADE DE INFRAESTRUTURA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Facilidade de acesso			
Disposição do mobiliário			
Condição do mobiliário			
Condição dos artefatos digitais			
Funcionamento dos artefatos digitais			
Iluminação			
Climatização			
Sonorização			

2. Relacionadas com o apoio pedagógico;

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Disponibiliza equipe multidisciplinar			
Disponibiliza equipe médica especializada			
Disponibiliza auxiliar especializados			
Possui sala de aula multissecular			
Material Pedagógico Especializado			

3. Relacionadas com a formação / habilitação dos professores;

FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	ATENDE	ATENDE REGULA R	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio especializado			
Professores especialistas			
Equipe Médica especializada			
Material Pedagógico especializado			

4. Relacionadas com o ensino e aprendizagem dos alunos

PROFESSORES E APOIO ESPECIALIZADOS	ATENDE	ATENDE REGULA R	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio pedagógico			
Professores com graduação específica			
Professores com formação pedagógica			
Professores com pós-graduação em Educação Especial			
Coordenação/Supervisão Escolar especializada			
Psicólogo			
Assistente Social			

Muito Obrigada!

APÊNDICE C – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS GESTORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Objetivo 1 - Identificar nas políticas pública brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1. Gostaria de conhecer sua opinião sobre as orientações de amparo a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.
2. Considera que as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís são eficientes e promovem realmente a eficácia desejada nas escolas?

Objetivo 2 - Identificar nas políticas educacional brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1. Você conhece a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de um modo em geral e especificamente aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola básica da rede estadual?
2. Poderia nos disponibilizar a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de um modo em geral e especificamente aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola básica da rede estadual?
3. Dê exemplos de formas de inclusão de escolares já desenvolvidas nessa escola?

Objetivo 3 - Conhecer como a escola básica gerencia a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na região metropolitana de São Luís.

1. Indique como a escola básica gerencia a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): Relacionadas às condições estruturais e de apoio pedagógico do ambiente de ensino;

DE ACESSIBILIDADE DE INFRAESTRUTURA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Facilidade de acesso			
Disposição do mobiliário			
Condição do mobiliário			
Condição dos artefatos digitais			
Funcionamento dos artefatos digitais			
Iluminação			
Climatização			
Sonorização			

2. Relacionadas ao apoio pedagógico;

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Disponibiliza equipe multisseriada			
Disponibiliza equipe medica especializada			
Disponibiliza auxiliares especializados			
Possui Multifuncional			
Material Pedagógico Especializado			

3. Relacionadas à formação / habilitação dos professores;

FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio especializado			
Professores especialistas			
Equipe Médica especializada			
Material Pedagógico especializado			

4. Relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos

PROFESSORES E APOIO ESPECIALIZADOS	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio pedagógico			
Professores com graduação específica			
Professores com formação pedagógica			
Professores com pós-graduação em Educação Especial			
Coordenação/Supervisão especializada	Escolar		
Psicólogo			
Assistente Social			

Muito Obrigada!

APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Objetivo 1 - Identificar nas políticas pública brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1. Gostaria de conhecer sua opinião sobre as orientações de amparo a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.
2. Considera que as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís são eficientes e promovem realmente a eficácia desejada nas escolas?

Objetivo 2 - Identificar nas políticas educacional brasileira e maranhense as orientações de amparo à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública estadual na região metropolitana de São Luís.

1. Você conhece a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de um modo em geral e especificamente aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola básica da rede estadual?
2. Poderia nos disponibilizar a documentação que orienta sobre a política de inclusão escolar de um modo em geral e especificamente aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola básica da rede estadual?

3. Dê exemplos de formas de inclusão de escolares já desenvolvidas nessa escola?

Objetivo 3 - Conhecer como a escola básica gerencia a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na região metropolitana de São Luís.

1. Indique como a escola básica gerencia a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): Relacionadas às condições estruturais e de apoio pedagógico do ambiente de ensino;

DE ACESSIBILIDADE DE INFRAESTRUTURA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Facilidade de acesso			
Disposição do mobiliário			
Condição do mobiliário			
Condição dos artefatos digitais			
Funcionamento dos artefatos digitais			
Iluminação			
Climatização			
Sonorização			

2. Relacionadas ao apoio pedagógico;

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Disponibiliza equipe multisseriada			
Disponibiliza equipe medica especializada			
Disponibiliza auxiliares especializados			
Possui Multifuncional			
Material Pedagógico Especializado			

3. Relacionadas a formação / habilitação dos professores;

FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio especializado			
Professores especialistas			
Equipe Médica especializada			
Material Pedagógico especializado			

4. Relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos

PROFESSORES E APOIO ESPECIALIZADOS	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio pedagógico			
Professores com graduação específica			
Professores com formação pedagógica			
Professores com pós graduação em Educação Especial			
Coordenação/Supervisão especializada	Escolar		
Psico-logo			
Assistente Social			

Muito Obrigada!

APÊNDICE E – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PAIS DOS ALUNOS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Objetivo 4 - Identificar na fala dos pais ou responsáveis dos alunos o seu reconhecimento pelas ações da escola no que tange a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA)

1. Indique/Refira qual a condição da escola a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA): Relacionadas as condições estruturais e de apoio pedagógico do ambiente de ensino;

DE ACESSIBILIDADE DE INFRAESTRUTURA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Facilidade de acesso			
Disposição do mobiliário			
Condição do mobiliário			
Condição dos artefatos digitais			
Funcionamento dos artefatos digitais			
Iluminação			
Climatização			
Sonorização			

2. Relacionadas ao apoio pedagógico;

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Disponibiliza equipe multisseriada			
Disponibiliza equipe medica especializada			
Disponibiliza auxiliares especializados			
Possui Sala de Recursos Multifuncional			

3. Relacionadas à formação / habilitação dos professores;

FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio especializado			
Professores especialistas			
Equipe Médica especializada			
Material Pedagógico especializado			

4. Relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos

PROFESSORES E APOIO ESPECIALIZADOS	ATENDE	ATENDE REGULAR	NÃO ATENDE
Pessoal de apoio pedagógico treinados			
Professores com graduação específica			
Professores com formação pedagógica			
Professores com pós-graduação em Educação Especial			
Coordenação/Supervisão especializada	Escolar		
Psicólogos			
Assistente Social			

Muito Obrigada!

APÊNDICE F – CADERNO DE CAMPO

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA RURAL DE SÃO LUÍS – MARANHÃO

23/07/2017

As 12h06min min cheguei à escola rural, que se localiza na zona rural da cidade de São Luís - Ma e fui recebida pela gestora Claudiane de Jesus Pinto Silva, que já me aguardava, visto que já havia tido contato anteriormente solicitando permissão para o trabalho de observação na referida escola.

A gestora falou da alegria de receber um trabalho dessa natureza e me convidou para conhecer toda a estrutura física da escola, que se encontra em reforma, explicando o passo a passo das mudanças para melhor atender os educandos e toda a comunidade escolar e mesmo no meio de tanta movimentação (eram muitos trabalhadores, ferramentas, ruídos e muita poeira), foi explicado minuciosamente cada mudança implementada nesse mês de julho, onde é o período de férias de alunos e professores. Foi-me explicado que era uma gestão nova, assumida em janeiro do corrente ano, através de eleição direta e que estava colocando aos poucos a casa em ordem. A escola é composta de: seis salas de aula amplas, biblioteca (a gestora explicou que fez compra de novos livros e que estava no aguardo da chegada desse material), sala de professores, secretaria, sala da direção, cozinha, banheiros masculino e feminino (sendo um para cadeirante), banheiro dos professores, uma sala que serve como almoxarifado e um espaço de convivência com 8 ventiladores (o espaço é muito quente e escuro) para reuniões de pais, festas , comemorações e etc. Todas as salas são climatizadas (o que, de acordo com a gestora, aconteceu já na sua gestão) e com câmeras (ao todo 16 câmeras) por toda a escola.

Depois de conhecer todo o espaço físico da escola e tirado fotos com a permissão da gestora, fomos para a sala da direção para conversarmos com mais tranquilidade (por conta da movimentação da reforma, o barulho estava por todos os lados). Expliquei então qual era o meu trabalho e o porquê da

escolha da escola. A gestora ouviu tudo atentamente e no término da minha fala, se manifestou dizendo que o foco principal da sua gestão era o pedagógico, mas que para tanto foi necessário fazer adequações da estrutura física nem intuito de promover um desenvolvimento educacional maior e mais adequado aos estudantes dos três turnos da escola. Falou também de toda a equipe: professores, secretária, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais, alunos e comunidade escolar, listando alguns aspectos exitosos e também algumas dificuldades que devem ser superadas, dentre elas o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, pois de acordo com a gestora, os alunos estão inseridos no ambiente das escolas regulares, mas que a inclusão tem sido motivo de preocupação, visto que a escola não está realmente preparada para atender de forma legítima esses alunos. Nesse momento fomos interrompidas gentilmente por duas servidoras, cujas fui apresentada, sendo a gestora adjunta e a secretária escolas de nos Paixão e Valquíria respectivamente.

Me retirei da sala por alguns instantes, pois tinham um trabalho externo para ser resolvido de imediato. Posteriormente a gestora solicitou que eu entrasse novamente em sua sala, explicou a necessidade interromper nossa conversa e solicitando minha ida no dia seguinte, no qual atendi prontamente. Antes da minha saída, a gestora me entregou cópia do PPP, falou que na próxima visita (NO DIA SEGUINTE 25/07/2017) iria explicar alguns detalhes importantes sobre atendimento de alunos com necessidades especiais. Nos despedimos , confirmamos minha visita no dia posterior , agradei e encerrei o primeiro dia de observação às 14:51 min.

25/07/2017

Como acordado no dia anterior, retornei a escola C.E. Salim Braid às 12h30min e encontro a escola ainda em reforma, mas com alguns espaços já organizados e foi num desses ambientes que a gestora da escola me recebeu. Direcionamos-nos para a sala da biblioteca, onde entreguei a autorização da Unidade Regional de Educação – URE, cuja permitirá levantamento de informações junto ao gestor escolar e demais membros da escola, estando eu sempre devidamente identificada com documentos oficiais. A gestora Claudiane de Jesus recebeu o documento, dizendo que dessa maneira formaliza-se a visita de observação e a participação de todos os envolvidos na pesquisa.

Assim, inicio uma conversa com a gestora falando sobre o PPP, o que ela me entregou prontamente, mas ressaltando que haverá uma reformulação que já se encontra em processo de construção. Afirmou que o atual PPP não contempla a inclusão de alunos com NEE, apesar da instituição recebê-los com frequência todos os anos.

De acordo com a gestora, a maior parte dos alunos com NEE são percebidos dentro do ambiente escolar, pois dos mesmos, apenas quatro alunos possuem laudos médicos e são acompanhados pela Secretaria Estadual de Saúde.

Existe uma suspeição de alunos com Transtorno do Espectro Altista (TEA), detectados pelos professores, em função de algumas características básicas, explica a gestora. Dentre essas características estão: dificuldade de socialização, movimentos corporais involuntários, fixação no olhar, dentre outros. A atual gestão (assumiram a escola a partir de janeiro desse ano corrente) comunicou a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC quando dessa suspeição, mas ressalta que existe apenas um assistente social e uma psicóloga para atender todas as escolas da URE São Luís e que o acompanhamento desses alunos com NEE acaba se tornando rarefeito e ineficaz.

Para a gestão, foram entregues laudos médicos de apenas quatro alunos, como dito anteriormente, sendo estes:

1. A. C. S. (retardamento mental)
2. D. M. V. C. (retardamento mental)
3. E. S. A. C. (retardamento mental)
4. M. A. S. H. (retardamento mental)

Segundo a direção, os laudos médicos são superficiais e sem orientações específicas para o atendimento nas escolas. Ressalta ainda que na reformulação do PPP, será inserido o processo de inclusão na escola de forma a melhor atender essa parte significativa de alunos, para repercutir positivamente na socialização e aprendizagem dos mesmos.

A gestora me entrega alguns documentos da escola, tais como: PPP, regimento interno (um só para todas as escolas do estado), ata de eleição de gestores escolares (a professora foi eleita através de voto direto de toda a comunidade escolar), nº de professores com suas respectivas formações, nº de alunos por ano, gênero e turno.

Após, concluímos nossa conversa e já deixamos previamente marcado para o dia 31/08/2017.

Agradei, nos despedimos e saí da escola às 16:49.

31/08/2017

Chego a escola C. E. Salim Braid às 13h00min e sou surpreendida por um grande número de alunos, pois era o dia do retorno das férias. Havia muita euforia desses alunos, pois estavam curiosos com o que havia mudado com a reformada escola. Alunos chegavam a todo instante e eu no meio deles, tentando perceber, juntamente com eles, como a escola tinha ficado. Também foram chegando os professores, que até então não havia sido apresentada e da mesma maneira estavam curiosos com o resultado da reforma.

Avistei a gestora e a ela me dirigi e logo em seguida fui levada à sala dos professores. Me deparei com professores conversando e comentando sobre a escola e alunos. Fui apresentada a cada a cada um deles, aproveitando o momento para falar da sobre o meu trabalho de dissertação superficialmente (todos estavam agitados, alegres e se preparando para a aula inaugura do segundo semestre). Um dos professores falou em nome de todos os demais, agradecendo minha presença e dizendo que esse trabalho iria contribuir e muito para alertá-los ainda mais sobre inclusão escolar.

A diretora adjunta, professora Paixão, entra na sala e pede para que todos se dirijam ao pátio, pois iriam iniciar a recepção aos alunos.

Fui surpreendida com um pátio climatizado e organizado, todos os alunos já se encontravam sentados, aguardando a fala da gestora e dos professores.

Passaram um lindo vídeo sobre “Uma escola humanizada” e em seguida a gestora desejou boas vindas aos alunos e professores, aproveitando o momento para falar das mudanças estruturais da escola e o quanto isso facilitará a trajetória de aprendizagem dos mesmos. Chamaram-me à frente, onde me apresentei e falei da minha estada na escola e que ao longo de alguns meses estaríamos juntos nessa caminhada.

O professor Delfin (leciona língua portuguesa) também desejou as boas vindas aos alunos, falou das atividades pedagógicas do semestre que se inicia e parabenizou a equipe gestora pelas mudanças positivas e completa dizendo acreditar que tais mudanças iriam refletir no pedagógico.

Após, os alunos se dirigiram para as suas respectivas salas de aula, bem como os professores.

Retornei para a sala dos professores, cuja alguns ali permaneciam e perguntei quais alunos havia suspeição de TEA. A professora Fernanda (leciona filosofia) pediu a palavra, disse-me ser especialista em educação especial e que , salvo engano, havia pelo menos três alunos com transtorno do espectro autista, mas em níveis distintos e sem laudos médicos. Falou da sua preocupação em atender esses alunos, para que pudessem ter avanços no processo de aprendizagem, respeitando-se as limitações de cada educando.

Permaneci na sala dos professores, para aos poucos, ir conhecendo os docentes (nesse dia estavam todos os professores na casa), conversei com mais alguns professores (quatro ao todo) e expliquei de forma mais explícita meu trabalho, qual o objetivo e a metodologia que, ao longo da jornada iria ser adotada. Foi muito produtivo esse primeiro momento, pela receptividade da equipe gestora (que já tido maior contato), pelos professores, alunos, secretária escolar e auxiliares de serviços gerais. Inclusive, o professor Antônio (leciona química) me falou que essa escola é muito especial, que todos os servidores trabalhavam conjuntamente e cujas preocupações com alunos com NEE eram uma constante e sempre discutidas, seja em reuniões ou em conversas paralelas entre professores. Retrato em especial, a sua dificuldade em preparar aulas que alcançassem a todos os alunos e da sua impotência e frustração nos resultados das avaliações. Conversamos até o momento de sua ida para sala de aula.

Após, me dirigi à gestora, agradei e marcamos previamente a próxima visita para o dia 02/08/2017.

02/08/2017

Às 13:00 cheguei a escola C.E. Salim Braid, cumprimentei a todos e me dirigi ao pátio da escola, onde a gestora se encontrava com um grupo de alunos. Em seguida, a mesma acenou para mim e pediu que aguardasse um pouco. Fiquei ali esperando e observando o trânsito na escola, com alunos indo e vindo, algumas gargalhadas e também olhinhos curiosos em minha direção. Enfim, uma aluna foi em minha direção e falou “a senhora veio para nos ajudar?” e eu então expliquei que estava ali observando o andamento da escola, mas que esperava que o meu trabalho pudesse contribuir com as escolas da rede pública estadual do Maranhão. Ela sorriu para mim e disse “então seja muito bem vinda”.

Em seguida a gestora veio falar comigo e trazendo nomes de alunos, cujos havia suspeição de TEA. Falou seus respectivos turnos e seriação. A posteriori,

identificou cada um deles, a medida que chegavam na escola. Eram dois alunos do turno vespertino e surpreendentemente irmãos (não esperava por isso). Elielton (aluno do 1º ano) e Elivelton (aluno do 2º ano). Entraram na escola sem cumprimentar ninguém. Um deles (Elivelton do 2º ano) foi direto para a sua sala, sentou-se com os braços cruzados e não falou com nenhum colega. A gestora explicou que todos os dias ele faz a mesma coisa e que não se comunica com ninguém, salvo quando interpelado por um professor. Disse-me que ele é organizado, cumpridor dos horários, metódico e introspectivo. O Elielton (aluno do 1º ano) é mais velho que o Elivelton e me foi dito que o mesmo ficou retido por dois anos consecutivos na mesma série, pois até então, era visto apenas como um aluno disperso, preguiçoso e sem responsabilidade com os estudos. Que a partir desse ano foi que realmente foi detectado como aluno com NEE. Este, diferentemente do irmão, ficou no pátio, com olhar fixo, mas ainda manteve uma socialização mínima com um colega (vizinho dele desde a infância).

A campainha soa para que todos entrem em sala e eu permaneci no pátio, observando o trânsito na escola.

Por volta do 3º horário (15:31) Elielton sai de sala de aula para beber água e uma ASG, Suênia, é o seu nome, diz para mim “eu morro de medo desse aluno, ele tem um olhar maligno” pergunto o que ele já havia feito na escola e ela respondeu “Ah professora, ele fica olhando esquisito para as coisas, mas de ter feito alguma coisa, nunca vi não”. Nesse momento, bate o horário do intervalo e todos correm para a fila da merenda. Elielton e Elivelton separadamente ficam de longe olhando, sozinhos, pareciam alheios, quando me deparo com uma aluna levando o lanche para os dois. Ambos recebera a merenda sem dizer uma única palavra e cada um entrou em sua respectiva sala.

Às 16:05 me despeço e marco para o dia 04/08/2017 um nova visita.

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES ESCOLA URBANA DE SÃO LUÍS – MARANHÃO

04/08/2017

Cheguei na escola URBANA às 13h:05min e fui recepcionada pela Srª gestora, com a qual já havia contactado por telefone. Apresento a autorização da Unidade Regional de Educação – URE, permitindo levantamento de dados junto a escola e visitas de observação ao longo do desenvolvimento do trabalho, a mesma recebe e agradece a escolha dessa escola, pois segundo ela, a escola é pequena, com um número menor de alunos, mas que necessita de muitas ações da Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC.

Dirigimos-nos para uma sala que funciona como sala de professores e sala da gestão escolar (um ambiente pequeno, apertado, mas caloroso), a cada instante chegavam professores e alguns alunos para perguntar algo sobre as aulas.

A gestora de imediato já foi me entregando o PPP, regimento interno e de memória (com a ajuda dos professores) foi dando o nº de alunos do turno vespertino (nessa escola funcionam dois turnos: vespertino e noturno) e por gênero, como descrito abaixo:

Vespertino - Nº de alunos

- **Turma 100** – 39 alunos, sendo 16 – masculino e 23 – feminino
- **Turma 101** – 35 alunos, sendo 13 – masculino e 12 – feminino
- **Turma 200** – 38 alunos, sendo 12 – masculino e 26 – feminino
- **Turma 300** – 34 alunos, sendo 14 – masculino e 20 – feminino

De acordo com a gestora e em conversa com os professores que ali se faziam presentes, há uma suspeição de quatro alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, sem laudos médicos, sendo um deles com transtorno do espectro autista – TEA.

Pergunto sobre o acompanhamento desses alunos pela SEDUC, no que a gestora me responde ser insatisfatório (existe apenas uma assistente social e uma psicóloga para atender toda a demanda de São Luís – MA). Segundo a gestora, no ano de 2017 a equipe da SEEDUC responsável por esse setor, esteve uma única vez na escola, viu os alunos, fez algumas anotações e até o dia de hoje nunca retornou. Os professores ratificaram a fala da gestora e completaram dizendo é melhor não virem, pois gera uma expectativa na escola e depois ficam apenas a frustração e a indignação.

Uma professora lembrou-se da promessa de uma sala multifuncional desde o ano de 2012 e que até hoje aguardam para atendimento no contra-turno dos alunos com NEE.

Dando continuidade ao diálogo com os professores, pergunto sobre o fazer pedagógico dos mesmos, diante de salas de aula com alunos com NEE e um deles responde: não existe nenhum trabalho diferenciado com esses alunos, pois não acho necessário, é interrompido pelo professor de geografia que diz “não se tem como fazer um trabalho mais contundente porque a maioria dos professores não tem formação para esse tipo de atendimento e nem perspectiva de um futuro melhor nessa questão”. Complementa ainda são muitas as dificuldades dentro de uma sala de aula, que acabamos trabalhando de forma isonômica.

Observo que a gestora concorda com a fala dos professores, pois a mesma balançava a cabeça de forma afirmativa. Os professores pediram licença e foram revezando sala de aula.

A gestora pediu que eu retornasse outro dia, pois naquele dia as aulas funcionariam até às 15h45min, então me agradeceu, me despedi e deixamos agendado a próxima visita para o dia 10/08/2017.

10/08/2017

Cheguei às 13h21min na escola, horário em que os alunos já se encontravam em sala de aula (o horário bate às 13h:15min), a gestora me recebe em sua sala e diz que a mãe da aluna com TEA esteve na escola, na hora da entrada, pois de acordo com a mãe, sua filha estava sendo vítima de preconceito dentro da escola, principalmente no horário do lanche (quando todos os alunos ficam no mesmo ambiente, que é pequeno, sem estrutura para o número de alunos e onde ocorrem geralmente os pequenos conflitos na escola). A gestora explicou a mãe que o que na verdade aconteceu foi que um dos colegas de turma tomou a frente dela na fila do lanche e os demais foram fazendo a mesma coisa, mas quando foi percebido por um dos professores, foram tomadas as medidas cabíveis, dentre elas: colocaram a aluna de volta ao lugar na fila e chamaram os alunos que participaram dessa “brincadeira” para uma conversa mais dura, falando sobre respeito às diferenças, bullying e das possíveis sanções, caso eles não mudassem de postura. Nesse momento entra a professora de língua portuguesa, que ouve parte da conversa e diz: “é muito complicado lidar com alunos com NEE, fico angustiada, estressada, são turmas cheias, trabalhosas, com nível de aprendizagem muito insatisfatório e ainda termos que lidar de forma diferenciada com esses alunos especiais...Sinto-me impotente”. A professora sai da sala da gestora (que também funciona como sala de professores) e a gestora diz: “tá vendo aí como é que é? É muito complicada, a escola não tem estrutura para nada, nem física e nem de atendimento de alunos com esse tipo de distúrbio. Pergunto sobre a mãe da aluna com TEA, qual foi a devolutiva da escola e a mesma responde expliquei o que te disse antes e falei que iria contatar novamente a equipe da SUEESP para nos ajudar nesse atendimento e continua hoje a tarde teremos uma reunião com todos os professores e falaremos sobre esse assunto e ver o que podemos fazer para melhorar, pelo menos, a socialização da aluna com seus colegas”. Pergunto se

poderia participar da reunião, mas a gestora responde que esse momento é meio complicado, pois os assuntos são meio melindrosos e os professores podem não gostar da participação de alguém que não pertença à escola. Então me despeço, deixo agendado a próxima visita e saio da escola às 14:45.

18/08/2017

Cheguei às 13h00 na escola, os alunos estavam começando a chegar na escola. Alguns chegam em pequenos grupos, com muitas conversas, brincadeiras e risos e a gestora fica no portão aguardando a entrada deles e chamando atenção, seja pelo fardamento incompleto, seja pela postura, mas parecem que respeitam e obedecem as falas da mesma. Às 13h13min, os professores começam a chegar e todos vão para a sala da gestora/professores, organizando horários (ainda confusos, pois houve mudanças nos horários e todos ainda estão se adaptando). Observo que dois alunos com NEE chegam acompanhados dos pais e se dirigem logo para suas respectivas salas, o horário bate (um pouco atrasado) para a entrada de todos. Às 13h52min chega a aluna com TEA, sozinha, soada (vem a pé todos os dias e geralmente sozinha, diz a gestora). Entra cabisbaixa, não fala com ninguém e a diretora a leva à sua sala. De acordo com a gestora, depois que a mãe esteve na escola para falar sobre a atitude dos colegas para com a filha dela, entrou em contato com a SUEESP (onde a supervisão solicitou um ofício da escola, informando suas necessidades) e que esse documento foi levado no dia 17/08/2018, inclusive ressaltou que na reunião dos professores do dia 10/08/17, todos concordaram que era necessário tomar uma atitude e que todos deveriam falar a mesma língua. Permaneço na escola, observando entrada e saída de professores, onde de vez em quando um ou outro fala comigo e socializam suas angústias e dificuldades com os alunos em geral, mas em especial com os alunos com NEE (incluindo alunos com TEA). Pergunto sobre a aprendizagem da aluna com TEA e praticamente todos respondem que ela é inteligente, que até presta atenção, mas não consegue

ter rendimento, não participa das atividades, não socializa. Disseram que não é uma aluna faltosa (vem para a escola todos os dias) sabem que é inteligente porque ela sabe organizar o caderno (é impecável), não tem muitos erros de português e parece entender matemática, que depois o professor de matemática, quando for o dia dele, conversaria comigo. Hoje foi o dia que os professores falaram coisas positivas sobre a referida aluna e demonstram ter preocupações com todos os alunos com NEE, mas se fragilizam (termo utilizado pelo professor de química) por falta de formação para trabalhar com alunos com NEE. Toca a campainha para o recreio, todos saem correndo para a fila do lanche, mas a aluna com TEA caminha lentamente e com olhar fixo e aparentemente triste. Ela consegue o lanche (enfrenta fila todos os dias que tem lanche na escola) e a diretora fala que foi um avanço, pois ela nunca ia e sempre algum professor pegava pra ela, mas depois foram estimulando para que ela tivesse essa “independência”. Todos voltam para suas salas e eu vou embora às 16h05min, deixando previamente marcado, meu retorno na escola.

31/08/2017

Cheguei às 13h09min na escola, encontro com alunos na entrada da escola, mas alguns ainda permanecem nos arredores da escola esperando a campainha tocar. Sou recebida pelo professor de matemática (o que foi ótimo, pois precisava conversar com o mesmo sobre a aluna com autismo). Pergunto pela gestora e fui informada que ela não iria à escola, pois tinha reunião marcada na URE (Unidade Regional de Educação) e que seria com todos os gestores da região metropolitana de São Luís. O professor de matemática perguntou se eu poderia esperar o horário do intervalo, pois teria que ir para sala de aula, o que aceito imediatamente. Fico observando para ver se aluna com autismo já se encontrava na escola, pergunto por ela e me dizem que ela faltou essa semana toda, que estava doente, mas que era por conta de uma conjuntivite e que, portanto deve retornar na semana seguinte.

Sou levada para a sala da gestora (sala que divide com os professores e por isso sempre muito movimentada). Permaneço por um tempo na sala, mas posteriormente me dirijo ao pequeno pátio da escola e fico observando uma atividade da professora de arte. Achei a atividade bem dinâmica e quando tive oportunidade a chamei para conversar (os alunos estavam em atividade com tintas de todas as cores), me apresentei (ainda não havia tido contato com a professora) explico o motivo da minha estada na escola e pergunto sobre a aluna com TEA, onde a professora responde que está a pouco tempo na escola, mas que identificou a aluna, bem como outros com NEE e que vem tentando incluí-los em todas as aulas, mas ressalta que não é algo muito fácil, pois falta material pedagógico específico, direcionado para alunos com necessidades especiais. A professora disse que o maior avanço até o momento, foi ficar com esses alunos de forma mais direcionada e que a aluna da qual perguntei não gosta de sujar as mãos, não gosta de manipular material que possa sujá-la, porém com lápis de cores, pinta muito bem, mas que demora bastante (a aluna rasga o desenho quando percebe algum defeito). A professora retorna às suas atividades e eu me retiro um pouco, retornando para a sala da gestora. Bate o intervalo e consigo falar com o professor de matemática. Pergunto sobre a aluna e falo do comentário dos seus colegas de profissão a respeito da mesma. Ele para um pouco, pensa e enfim me responde: “a referida aluna tem facilidade de decorar equações inteiras, tem uma excelente memória e eu tento explorar isso. Porém nossa comunicação é muito limitada, mas eu fico falando, falando, falando e até penso que ela não está prestando atenção e aí depois olho para o caderno dela e vejo que ela entendeu o que eu falei e vejo que houve mais um sutil avanço. O maior problema é que tenho pouco material (ele leva material produzido por ele mesmo) que seja mais lúdico, talvez se eu tivesse um material mais rico, ela poderia apresentar melhoras ainda mais contundentes. Então, vejo que ela tem aptidão para números. Por exemplo: ela passa um bom tempo escrevendo números aleatórios, que certamente para ela fazem sentido e continua é muito triste ver que esses alunos ficam meio à deriva e

olha que eu tento fazer minha parte, pensando como poderia chamar a atenção deles, mas é difícil. Só sei que ela (a aluna com TEA) é capaz, mas falta alguma coisa ...Uma formação continuada séria, um maior interesse da SEEDUC em promover essas formações, promover uma reestruturação da parte física da escola (ajudaria muito), mas enquanto nada disso acontece, vamos tentando fazer nosso trabalho da melhor maneira possível”. Agradeço a todos pela disponibilidade, e saio às 16h10min.

APÊNDICE G – ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM A SENHORA ROSANE DA SILVA FERREIRA NA SUEESP(SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MARANHÃO)

No dia 22/08/2017 me dirigi à sede da SUEESP para uma entrevista com a Sra. Rosane da Silva Ferreira, técnica responsável pela supervisão de educação especial do Maranhão. O encontro foi marcado com antecedência depois de quase um mês de tentativa, visto que a mesma viaja por todo o estado do Maranhão juntamente com sua equipe de trabalho.

Cheguei às 09h05min e fiquei no aguardo para o atendimento, posteriormente a professora Rosane me atendeu, onde a cumprimentei e falei da minha ansiedade por esse contato que era fundamentalmente importante para a minha pesquisa de dissertação. Logo no início da minha fala, explicando o tema da minha dissertação, a mesma disse-me que eu estava no local errado e que deveria me deslocar para o Centro João Mohana, onde eu insisti e pedi permissão para gravar nossa entrevista e que foi negada veementemente. Continuei insistindo, dizendo a importância dessa entrevista e só então a mesma, apesar de dizer que estava assoberbada de trabalho, decidiu me atender. Liguei o gravador e iniciamos a entrevista.

Professora Rosane iniciou sua fala dizendo: *Nosso diagnóstico é educacional, não é clínico, porque a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva garante que o diagnóstico seja feito pra subsidiar práticas pedagógicas nas salas de recursos, práticas de intervenção junto a cada uma das deficiências dos nossos sujeitos que estão nas salas de recurso, o diagnóstico seja ele de deficiência intelectual, seja de autismo, seja qualquer transtorno, qualquer deficiência, passa para a sala de recurso e dentro dessa base nós entendemos que o diagnóstico de autismo venha da área médica, nesse contexto a criança com suspeita é encaminhada para o centro João Mohana.*

Pergunto se existe parceria entre as Secretarias de Educação e de Saúde do Estado?

No que ela responde: Existe sim uma parceria e enfatizo que o diagnóstico de TEA se dá em três, quatro, cinco anos e que a partir daí essa criança é encaminhada para uma escola regular e quando essa criança já se encontra na escola regular sem diagnóstico e os pais ou a própria supervisão percebem alguma distúrbio, encaminhamos para atendimento médico para fazer diagnóstico clínico e posteriormente retorna para SUEESP onde é feita avaliação na base educacional.

Pergunto A Sra. Rosane: Existem casos de alunos já no ensino médio, onde não existe diagnóstico clínico ou quando existem, os laudos descrevem apenas retardamento mental, sem nenhuma especificidade?

A Entrevistada respondeu:

Sem diagnóstico, eu não sei nem como te responder.

Pergunto então, caso isso ocorra, quais ações seriam tomadas?

A Entrevistada respondeu: Serão encaminhados para a área médica p fomentar esse diagnóstico, depois vem para nós e se esse aluno está na nossa rede, praticamente não existe possibilidade de não estar atendido por nós e também os diagnósticos clínicos melhoraram muito ao longo dos anos, então eu desconheço casos de alunos sem o nosso acompanhamento na rede, pois o aluno para chegar ao ensino médio, precisa passar pelo ensino fundamental e tem um diagnóstico por recomendação da própria Diretriz Nacional de Educação Especial, não existem diagnósticos praticamente no ensino médio sem ter sido reconhecido no ensino fundamental.

Pergunto então como ela percebe os laudos médicos, visto que nas escolas que estou acompanhando e que tive acesso aos laudos existentes, todos sem exceção descrevem apenas como retardamento mental?

Ela me respondeu:

Enfatizo que os laudos médicos já estão um pouquinho melhorados e respondendo a tua pergunta anterior sobre sala de recurso, quem faz isso é o Ministério de Educação por intermédio do Censo Escolar que se tem aluno

com diagnóstico de TEA, o MEC vai estar encaminhando para essa escola a Sala de Recursos e caso a escola não receba, esse aluno é encaminhado para Sala de Recursos mais próxima de sua residência, agora qualquer aluno da rede com diagnóstico são prontamente atendidos em salas multifuncionais quaisquer que sejam as deficiências, incluindo alunos com transtorno do espectro autista.

Pergunto se a SUEESP tem levantamento de salas de recurso na região metropolitana de São Luís e sua disposição geográfica (zona rural e zona urbana)

Ela respondeu: Vou anotar tudo que tu queres e encaminharei para seu email, essas salas de recursos tendem a crescer se o sistema de ensino reconhece esse estudante ... (Reticências) o que acontece muitas vezes é que as escolas não colocam no censo esse aluno que necessita de atendimento especial, pois educação especial é estigmatizada e esquecida nas escolas da rede ... Estima-se que hoje o Maranhão tenha 1.641.000 pessoas com deficiência.

Pergunto a participação da SUEESP na formação das escolas para construção dos seus PPPs, que se encontra na meta 4 do Plano Estadual de Educação do Maranhão?

Em resposta ela me mostra todo o cronograma de formação para todas as escolas da rede do Estado do Maranhão, alegando que sua equipe é muito pequena e que trabalha diuturnamente, no entanto, reconhece a fragilidade dos PPPs.

Solicito que, me encaminhe esses documentos para fortalecer o trabalho, no que a Entrevistada me responde: Estão em processo de construção em todas as áreas sejam: arquitetônicas, atitudinais, relatórios instrumental e acessibilidade tecnológica, metodológica (acesso ao currículo), comunicacional (com alunos cegos e surdos), implantação de sala de recurso multifuncional (de forma complementar ou suplementar), formação continuada (plano de formação continuada), quantitativo de salas de recursos por URE (Unidade Regional de educação) plano de formação

continuada (para dar suporte aos projetos políticos pedagógicos em escolas com salas de recursos feito a cada 15 dias) e avaliação, reuniões sistemáticas com professores e diretores de escolas as quais tenham salas multifuncionais para discutir fundamentação legal e diretrizes, práticas dos professores, organização das suas práticas, processos de identificação, acompanhamento , dizendo que tudo está nos documentos elaborados e acompanhados pela equipe. Mas não me garante o envio de tais documentos.

Encerramos a entrevista porque a Sra. Rosane, diz estar com agenda lotada. Despeço-me agradecendo.

ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO—DR. FELIPE CAMARÃO

(PRIMEIRA PARTE)

No dia onze de setembro de dois mil e dezessete às cinco horas da tarde estive em uma audiência com o Sr. Felipe Camarão, Secretário de Educação do Estado do Maranhão. Iniciei a entrevista agradecendo a sua disponibilidade e dizendo o tema da minha dissertação do mestrado e da importância dessa entrevista para o desenvolvimento do meu trabalho. Após, este momento, iniciamos a entrevista propriamente dita, perguntando: **Quais mecanismos são desenvolvidos para a inclusão de alunos com NEE e em especial com alunos com TEA nas escolas regulares da rede estadual de ensino?**

Resposta do Secretário da SEEDUC – MA - *Estamos com um processo de tornar a educação pública estadual efetivamente inclusiva. Atualmente só tem esse nome de educação inclusiva, como se fosse uma marca da educação, mas nós encontramos em janeiro de 2015 um modelo de educação ainda excludente e não inclusiva, isso porque só havia tido um único concurso para professor de educação especial em 2009, de forma muito tímida e a educação especial era feita no maranhão a partir de centros ou núcleos de educação especial, no caso específico dos nossos jovens estudantes, por exemplo*

através dos centros de educação especial João Mohana ou Helena Tipoff. Então quando o governador Flávio Dino assumiu em janeiro de 2015, eu ainda era secretário de gestão e previdência, nós demos início a um concurso público para educação especial e já como Secretário de Educação tive o prazer de receber esses professores na nossa rede, concurso esse que foi para 40 horas. Então a primeira medida que eu posso te dizer, para tornar a educação do estado inclusiva, é nomeando profissionais com formação adequada para esse atendimento e agora iremos lançar, nesse próximo mês ,o edital de ampliação de carga horária dos professores do concurso de 2009 e consequentemente aumentando salário (dobrando) , ou seja, teremos professores com formação apropriada, com carga horária maior para atendimento do nosso alunado com NEE. Além disso, o governador instituiu gratificação de educação especial, pela primeira vez na história do Maranhão, que apesar de constar no estatuto do magistério desde 2013, foi implantada somente agora em 2017, onde esses professores receberão tal gratificação a partir desse mês corrente, então, ao mesmo tempo que estamos trazendo mais profissionais da área pra rede, com carga horária maior e melhor remunerados. Ao mesmo tempo estamos fazendo um trabalho, lá na SUEESP, comandado pela professora Rosane Ferreira, um trabalho com esses profissionais, não apenas com os dos centros e dos núcleos, mas também nas nossas escolas pretendemos agora tornar realmente a educação do estado do Maranhão inclusiva na nossa rede, isso, só um parênteses aqui, o governo federal caminha para um lado diferente agora, um pensamento diferente desse, que é um pensamento que tenho desde quando ainda na faculdade e cabe ressaltar que minha formação é jurídica, sou professor universitário,e na faculdade uma das pesquisas que desenvolvi foi sobre educação inclusiva, pois tinha um professor que era promotor da promotoria da pessoa com deficiência da época e ele fez um trabalho conosco sobre educação inclusiva e desde essa época eu entendi que educação inclusiva era colocar o estudante com NEE, na rede regular de ensino, nas escolas chamadas regulares, porque isso melhora a pessoa com NEE , mas também melhora a pessoa que

supostamente não as tem, já que todos nós temos algum tipo de deficiência, nessa convivência. Outro passo importante foi reestruturar os centros, onde todos passaram por reforma, o último agora vai ser o NAHAS (Núcleo Alunos com Altas Habilidades), que será reformado no final desse ano “.

SEGUNDA PARTE

No encontro seguinte, o Sr. Secretário de Educação já foi iniciando com sua fala: Os centros ou núcleos servem como suplemento, justamente para suprir uma eventual lacuna deixada ... não é apenas um centro de triagem, é um centro de apoio, é para servir como reforço para que esse aluno que tenha deficiência possa ter um desenvolvimento mais acelerado e para que possa acompanhar o ritmo da escola, dos seus colegas. O centro não pode ser o fim, não pode ser a escola, não pode substituir a escola, é na verdade um complemento.

Pergunto sobre: **Em que momento a SEDUC efetivamente faz um trabalho direto nas escolas em relação a formação continuada dos professores sobre educação especial e o mesmo responde:** O nosso próximo passo agora, será fazer a formação plena dos nossos servidores e de garantir com isso a formação também dos espaços adequados, porque até a formação desses espaços adequados de convivência vai depender da realidade de cada escola, por exemplo, a estrutura das escolas da zona rural é bem diferente das escolas da zona urbana e dependendo do bairro é diferente também, não falo sobre conservação da escola, estou falando da estrutura arquitetônica das escolas, nós temos algumas construções que são antigas e que a gente não pode mexer muito e outras que podemos mexer bastante. Vou te dar um exemplo, a escola modelo que foi recentemente reformada e que está belíssima, mas tem um problema de tombamento que a gente não pode mexer nela, até para melhorar a acessibilidade da escola foi difícil [...] (Reticências). Os professores tendo, portanto essa formação adequada para receber os alunos com NEE, dentre eles os alunos autistas, os professores já

vão nos ajudar na formação desses espaços de convivência e a nossa equipe também tem que está preparada pra isso, nossa equipe de engenharia também tem que está preparada para isso ...(Reticências). Então nosso próximo passo não será apenas formar nossos professores, mas também fazer uma capacitação da nossa equipe da engenharia da SEMCAS, da SINFRA para todas as normas de acessibilidade ...(Reticências). Acessibilidade plena para esses espaços de convivência. Faremos uma formação completa, plena, para todos os nossos servidores, para que a gente já entre em 2018, essa é a nossa intenção, para que a gente já possa dar esse atendimento adequado.

Pergunto sobre os PPPs das escolas e o processo de inclusão e se a SUEESP estaria preparada para contribuir na construção ou reformulação do referido documento?

O Sr. Secretário responde: A SUEESP tem condições, a gente tem inclusive já estamos com parceria com o Ministério Público Estadual, nesse sentido de reelaborar os planos dos PPPs, onde serão tratados não apenas a questão da inclusão dos alunos com deficiência, mas também a questão da sustentabilidade, da diversidade de gênero, do feminicídio, das questões raciais que enfrentamos aqui no Maranhão , então temos que fazer um trabalho mais amplo , onde não apenas a SUEESP estará envolvida, mas também toda a nossa equipe ... (Reticências). É um trabalho como se fosse uma onda do bem se alastrando onde serão envolvidas vários atores como a SUEESP, a Secretária adjunta, as URES, gestores escolares, professores e também envolver toda a comunidade escolar, porque hoje a gente prioriza muito a gestão democrática, tanto que houve eleição para gestores , além de uma formação prévia e seletivo . Temos hoje vários conselhos funcionando plenamente: conselho de política sobre drogas, colegiados escolares, dentre outros”. Pergunto sobre acompanhamento multidisciplinar dos alunos com NEE e em especial alunos com TEA, visto que só tem, de acordo com a SUEESP, uma psicóloga e uma assistente social para atender todas as demandas da região metropolitana de São Luís , no que o secretário responde “ Esse foi o quadro que nós encontramos quando assumimos o governo do

Estado do Maranhão, mas já estamos prevendo concurso para profissionais dessas áreas para todo o Estado do Maranhão para suprir essas necessidades. “Enquanto esses profissionais não cheguem, temos que tratar isso como prioridade [...] dar prioridade para a equipe, que possam se organizar e dar também suporte financeiro para que consigam desenvolver melhor seus trabalhos, apesar da equipe pequena [...] (Reticencias). Nossa expectativa é que esse concurso saia no primeiro semestre de 2018”. Pergunto sobre a meta 4 do Plano Estadual do Maranhão (PEE) e quais ações foram efetivamente atendidas e obtiveram êxito, onde responde “Tenho que olhar esses dados com calma, mas posso te citar que além do CEEE João Mohana, Helena Tipoff, do NAAH/S, temos o CAES e o CAPE, que cuidam das pessoas com surdez e as pessoas cegas, que foram plenamente reformados e ampliamos nosso atendimento com mais qualidade [...] (Reticencias) estamos numa crescente em relação a isso. É uma área que tenho muito carinho, muito zelo [...] (Reticencias) meu pai é deficiente e uma família amiga muito querida tem um filho com TEA, então eu sei como é [...] (Reticencias). Uma área que tenho muita sensibilidade. Tudo que me trazem de demanda com relação à educação especial, educação inclusiva, eu e o governador não medimos esforços para atendê-las [...] A nossa dificuldade é que em qualquer dimensão da educação, encontramos problemas, desde a parte estrutural até recursos humanos, alcance de metas e tantos outros e principalmente de visão de inclusão.

Para finalizar a entrevista, pois o secretário estava com agenda cheia, **pergunto sobre a parceria entre as secretarias de educação, assistência e saúde, para atender as demandas com qualidade dos alunos com NEE e em especial alunos com TEA?**

O Sr. Secretário responde: É um caminho longo, mas estamos nesse processo de construção das parcerias entre essa secretarias que você citou, mas também com a secretaria de direitos humanos.

Finalizo a entrevista, agradecendo a sua disponibilidade, me despeço e concluo essa etapa da construção da minha dissertação.